

RELATÓRIO DE ATIVIDADES E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Maria Pedro Chorondo Rodrigues Ponte

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO
EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS

Outubro 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação

Relatório de Atividades e de Desenvolvimento Profissional

destinado à obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

Autor: **Maria Pedro Chorondo Rodrigues Ponte**

Orientador: **Dr. José Reis Jorge**

Outubro de 2012

Resumo

O foco deste Relatório de Atividade e de Desenvolvimento Profissional recai sobre a experiência desenvolvida ao longo da profissão de docente, explorando e investigando essencialmente o desenvolvimento numa área específica, a supervisão pedagógica. O objetivo é trazer à tona um conjunto de questões relacionadas com essa temática, analisando, sobretudo a relação entre supervisão pedagógica e coordenação de estruturas de gestão intermédia, particularmente a coordenação de grupo de educação especial.

Face às novas exigências e desafios com que os coordenadores são constantemente confrontados, decidi dar ênfase aos cargos de gestão intermédia e à importância que as funções de coordenação desempenham no âmbito da liderança e da supervisão pedagógica.

Na realidade, as alterações legislativas ao Estatuto da Carreira Docente têm introduzido sucessivas mudanças, quer na organização das escolas quer na atribuição de novas funções aos docentes, nomeadamente aos coordenadores de departamento e de grupo disciplinar, a quem são exigidas, cada vez mais, funções de liderança e de supervisão dos seus pares, como por exemplo a intervenção na avaliação de desempenho docente.

É certo que esta reconceptualização da supervisão pedagógica se insere num novo paradigma de intervenção e ação docente que privilegia a promoção da autonomia do professor e o desenvolvimento profissional de natureza reflexiva, o que implica uma redefinição do papel do coordenador supervisor.

Aponta-se também para a multiplicidade de aspetos e fatores que condicionam o exercício da supervisão e, principalmente, com a sua própria consciência enquanto pessoa, professor e aprendiz num processo cíclico de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: *gestão intermédia, liderança, trabalho colaborativo, responsabilidade e coresponsabilidade, práticas reflexivas, desenvolvimento profissional.*

Abstract

The focus of this activity and Report Professional development falls on the experience developed throughout the teaching profession, exploring and investigating essentially developing a specific area, the pedagogical supervision. The goal is to bring to light a number of issues related to this theme, analysing in particular the relationship between teaching supervision and coordination of the intermediate management structures, particularly the coordination of special education group.

Faced with new requirements and challenges that engineers are constantly confronted, decided to give emphasis to middle management positions and the importance of the coordination role played within the framework of pedagogical supervision and leadership.

In fact, the legislative changes to the Statute of teaching career have introduced successive changes, either in the Organization of schools either in the assignment of new functions to the teachers, including departmental coordinators and group discipline, who increasingly are required, leadership and supervisory functions of its peers, such as the intervention in the evaluation of teaching performance.

Admittedly this reconceptualisation of pedagogical supervision falls within a new paradigm of teaching action and intervention that focuses on teacher autonomy promotion and professional development of reflective nature, which implies a redefinition of the role of the Coordinator supervisor.

It also points to the multiplicity of aspects and factors which affect the exercise of supervision and, mainly, with its own consciousness as person, teacher and learner in a cyclical process of teaching/learning.

Keywords: *interim management, leadership, collaborative work responsibility and co-responsibility, reflective practices, professional development.*

ÍNDICE

Resumo	3
Introdução.....	6
1. Cargos/funções e atividades de desenvolvimento profissional na Área da Supervisão Pedagógica	
1.1. Percurso académico.....	8
1.2. Atividade profissional na área da Supervisão Pedagógica	
1.2.1. Situação profissional atual	9
1.2.2. Percurso profissional.....	9
1.2.3. Formação continua	12
1.2.4. Cargos e funções.....	15
2. Reflexão crítica sobre determinados aspetos da vida profissional ao nível da Supervisão Pedagógica	
2.1. Enquadramento teórico (revisão da literatura e legislação relevante)	30
2.1.1. Conceito de Supervisão Pedagógica	30
2.1.2. Funções e modelos de Supervisão Pedagógica	33
2.1.3. Papel da coordenação de estruturas intermédias no processo de supervisão pedagógica	39
2.2. Reflexão Crítica	
2.2.1 – Coordenação de grupo de educação especial	45
2.2.2 – Avaliação de desempenho docente	56
2.2.3 – Formação contínua	62
3. Considerações Finais	67
Referências Bibliográficas	69

Introdução

Este trabalho reporta-se ao “Relatório de Atividades e Desenvolvimento Profissional” para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica finalizado em Outubro de 2012.

A razão que me impele para a realização deste curso prende-se com o desejo de expandir, adquirir e renovar conhecimentos no domínio da Supervisão Pedagógica, para além dos conseguidos através da experiência profissional.

Os motivos que me regem são de foro pessoal e académico, dos quais se destacam o gosto e o interesse pessoal pela área em estudo; o facto de desempenhar funções supervisivas; a importância da aquisição de conhecimentos que possa aplicar no meu local de trabalho e poder partilhar com os diferentes parceiros educativos, podendo assim contribuir para a transformação gradual de uma cultura profissional tradicionalmente resistente.

Este relatório inscreve-se numa trajetória pessoal que tem privilegiado a formação como forma de crescimento pessoal e atualização, o que tem vindo a promover a compreensão e interpretação de fenómenos que têm íntima relação com a prática docente e assim enriquecer a qualidade do percurso profissional.

O presente trabalho desenvolve questões relacionadas com as experiências profissionais adquiridas em contexto de trabalho e responde a um desejo pessoal de desenvolvimento mudança e crescimento profissional. Dentro deste contexto, procurei desenvolver novos conhecimentos nesta área através da frequência de um mestrado visando estudos e pesquisas na área da Supervisão Pedagógica.

Como formanda pretendo, refletir e analisar a prática profissional, visando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes de interpretação, análise crítica e avaliação, com vista a uma intervenção responsável no exercício das funções específicas dos cargos e funções que me são atribuídos, nomeadamente funções de gestão intermédia, coordenação e de avaliação do desempenho docente.

O Relatório está estruturado em três pontos. Inicialmente começa por fazer uma descrição detalhada dos cargos e funções desenvolvidas no âmbito da supervisão. Seguidamente inclui-se o enquadramento teórico sobre conceito, funções e modelos da

Supervisão Pedagógica que serviu de suporte à reflexão crítica da atividade profissional, fazendo a articulação da teoria com a prática supervisiva. Na terceira e última parte deste relatório, designada por considerações finais, apresentam-se as principais ideias do estudo, bem como limitações e sugestões para futuras investigações.

Pretendo ao longo de todo o relatório como forma de sustentação teórica, realizar uma pesquisa literária atual, baseada nas investigações mais recentes sobre a temática em estudo, considerando também as abordagens mais clássicas. É também importante referir a importância de ajustar os resultados das investigações com as orientações normativas proclamadas pela legislação nacional sobre o tema.

1.Cargos/funções e atividades de desenvolvimento profissional na área da Supervisão Pedagógica

1.1 Percurso Académico

- Especialização

Data - Setembro de 1994 a Julho de 1996.

Designação da qualificação - Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Educação Especial.

Área de Especialização - “ Problemas Graves de Comunicação”.

Nome da Instituição de Ensino/Formação - Escola Superior de Educação de Lisboa.

Título do Trabalho Final de Curso de Especialização – “Relação Escola e Família”

Classificação obtida - 15 Valores.

- Formação Inicial

Data de frequência do curso - Outubro de 1977 a Julho de 1980

Nome da Instituição de Formação - Magistério Primário de Faro

Designação da qualificação - Curso do Magistério Primário

Classificação obtida - 14 Valores.

- Outra Formação

Data de frequência do curso - Outubro de 1984 a Dezembro de 1988

Nome da Instituição de Formação – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

Designação da qualificação – Gestão de Empresas

Classificação obtida – Curso não concluído

1.2 Atividade Profissional na Área da Supervisão Pedagógica

1.2. 1. Situação Profissional Atual

Professora do Quadro de Escola.

Tempo de serviço em 31/8/2011 – 11 292 dias (o que perfaz 30 anos e 342 dias).

Docente do grupo de recrutamento 910 - Educação Especial.

Entidade Empregadora – Ministério da Educação: Agrupamento JI e Escolas Professor Galopim de Carvalho – Queluz.

1.2.2 Percurso Profissional

Iniciei a carreira docente em 1 de Outubro de 1980, após ter adquirido habilitação profissional num dos estabelecimentos do país destinados à formação de professores – As Escolas do Magistério Primário.

Posso dizer que a minha carreira profissional está dividida em duas partes. A primeira relativa à experiência de professor do ensino regular (de 1980/81 a 1987/1988) e a segunda é sobre a experiência de docente de ensino/educação especial (desde 1988/89 até 2011/12).

Nos três primeiros anos de serviço (1980/81, 1981/82 e 1982/83) tomei opções de vida que me levaram a trabalhar em estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, com paralelismo pedagógico. No entanto, com condições de trabalho cada vez menos interessantes ao nível da segurança e regalias profissionais, decidi mudar de rumo e concorri ao ensino público, passando a dar aulas na rede pública do ensino básico desde o ano letivo 1983/84.

No decorrer de cinco anos de trabalho (1983/84, 1984/85, 1985/86, 1986/87 e 1987/88) lecionei como professora do ensino regular, em vários estabelecimentos do ensino primário do conselho de Lisboa.

O ano de 1988/89 marcou para sempre o meu percurso pessoal e profissional. Nesse ano, o resultado do concurso de colocação de professores determinou a minha colocação numa escola frequentada exclusivamente por crianças portadoras de surdez.

Era uma escola pública, integrada nas instalações da Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA), onde se ministrava o ensino básico a jovens surdos em idade de escolaridade obrigatória, utilizando o método *Suvag*, destinado à estimulação auditiva e manutenção da linguagem. Permaneci nesta escola durante três anos (1989/90, 1990/91, 1991/92). No período em que lá trabalhei, a par da docência de uma turma, tive também que orientar e assegurar a integração dos alunos em escolas do ensino regular. Este processo de articulação interorganizacional foi a minha primeira experiência na área da supervisão, pois a intervenção desenvolvida junto dos docentes do ensino regular exigiu um trabalho articulado e bem orientado, num amplo exercício de reflexão sobre o processo de escolarização e inclusão do aluno surdo na sala de aula do ensino regular. Não estava preparada para exercer essa função, porém, acredito que quando confrontados com novas situações, desencadeamos um processo de autoaprendizagem que nos permite desenvolver outras competências profissionais

A partir daqui, como se verá ao longo deste relatório, fiquei indelevelmente ligada à educação especial até hoje. Sendo esta uma área pela qual me apaixonei e encarando as mudanças como uma oportunidade, no ano 1992/93 candidatei-me às Equipas de Ensino Especial (EEE). Fui colocada na equipa dos Anjos (Lisboa), onde estive dois anos letivos (1992/93 e 1993/94).

Considerando a necessidade de permanente atualização para atingir um desempenho cada vez mais satisfatório, associado a um ensejo de qualificação/formação profissional frequentei na ESE de Lisboa, durante dois anos letivos (1994/1995 e 1995/1996), o Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial, na área dos Problemas Graves de Comunicação. Estes Cursos estavam previstos no art.º 56.º do Estatuto da Carreira Docente que relevam para a aplicação da alínea c) do n.º 1 do art.º 14.º do Decreto-Lei nº35/2003, de 27 de fevereiro, na redação dada pelo Decreto-Lei. nº 20/2005, de 19 de janeiro, para Educadores de Infância e Professores dos 1º, 2º E 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Obtido o curso de especialização regressei à Equipa de Educação Especial dos Anjos por mais um ano (1996/97). No final desse ano lectivo, com a publicação do Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, as Equipas de Ensino Especial foram substituídas pelas Equipas de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE).

Depois de criadas as equipas de coordenação (ponto 4.1 daquele despacho) procedeu-se à colocação de professores, em função das necessidades a nível concelhio.

Dentro deste contexto integrei a ECAE do Cacém (entre 1997/1998 e 2006/07) como professora especializada e fui trabalhar para uma escola do 1º ciclo. Gostaria de realçar que a partir do ano 2001/02 fui colocada por destacamento numa escola do 2º e 3º ciclo (EB 2,3 de Massamá), onde prestei atendimento pedagógico especializado a jovens com NEE do 5º ao 9º ano de escolaridade por um período de cinco anos letivos (2001/02, 02/03, 03/04, 04/05 e 05/06).

Depois, com a aprovação da nova legislação sobre os concursos de professores, Decreto-Lei 20/2006, de 31 de janeiro, Decreto-Lei 27/2006, de 10 de fevereiro e consequente revogação do Despacho n.º 105/97, de 29 de abril, foram extintas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos.

Com a revogação do mecanismo de colocação de docentes da educação especial, no ano 2006/07, são criados lugares de quadro para a educação especial (Decreto-Lei nº 27/2006 de 10 de Fevereiro, artigo 25º), sendo as respetivas vagas criadas no quadro da escola sede do agrupamento. Paralelamente, com a publicação do Decreto-Lei 20/2006, (artigo 6º, nº 2), assiste-se à definição de grupos de recrutamento de Educação Especial: 910 para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; 920 para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala; 930 para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Para efeitos do previsto no Decreto-Lei 200/2007, de 22 de maio, que estabelece o regime do primeiro concurso de acesso a lugares da categoria de professor titular, é decretada a estruturação dos grupos de recrutamento em departamentos. É assim que, numa lógica de organização difícil de entender, o grupo de educação especial passou a ser um dos grupos/áreas disciplinares do departamento curricular de expressões.

A aplicação deste quadro legal ao processo de colocação de professores determinou que, em 2006/2007, de acordo com a minha habilitação profissional e área de especialização fosse colocada no Grupo 910, Departamento de Expressões, passando a Professora de Quadro Escola do Agrupamento de Escolas e JI Professor Galopim de Carvalho.

Para além de mim, foram colocados no grupo de educação especial mais seis professores. Devo dizer que formámos um conjunto de verdadeiros colegas, onde o trabalho cooperativo e as relações de interajuda foram muito importantes. Este tipo de

trabalho permitiu ainda a colaboração e o respeito da restante comunidade educativa, atitudes importantes para a valorização e o desenvolvimento de todos nós.

Nos dois primeiros anos letivos, desempenhando “apenas” funções inerentes ao cargo de docente de educação especial, estive sempre disponível para reunir com professores, pais e encarregados de educação, bem como com quaisquer elementos da comunidade educativa, tais como psicólogos, terapeutas da fala e outros.

Na intervenção com os alunos mantive sempre um trabalho de articulação junto dos restantes intervenientes no processo educativo das crianças e jovens que apoiava, nomeadamente através de reuniões com famílias e docentes ou com entidades exteriores (centros de saúde, hospitais, municípios, entre outros).

Foi assim que nos últimos seis anos letivos (2006-2012) tenho desempenhado funções docentes, neste agrupamento, apoiando direta e indiretamente os alunos, a par de outros cargos e funções que me foram atribuídos ou para as quais fui designada, desde áreas ligadas à docência, a áreas mais ligadas a órgãos de gestão intermédia, até áreas relacionadas com a avaliação de desempenho docente.

Hoje, passado este tempo, reconheço que muitas vezes fui confrontada com situações difíceis para as quais não tinha formação adequada, nomeadamente na área da supervisão pedagógica, que me levaram a desenvolver uma atitude reflexiva por necessidade, aprendendo com a experiência. Muitos foram os “mestres” com quem tive e tenho o prazer de trabalhar e que em muito contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, ajudando-me a percorrer este caminho.

1.2.3 Formação contínua

Além da formação inicial para ingresso na carreira de professor e da especialização para a docência na educação especial, foi para mim uma “mais-valia” ter frequentado as seguintes ações de formação creditadas:

2011 - Oficina organizada pela Associação de Professores de Sintra sobre “Educação em sexualidade em contexto escolar: novos paradigmas”, com a duração de 50 horas, sendo atribuídos 2 Créditos e a classificação de 9 valores equivalente a Excelente.

2010 - Ação de formação organizada pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett sobre “Gestão Curricular e Educação Inclusiva” com a duração de 25 horas, sendo atribuído 12 Crédito e a classificação de 9,8 valores equivalente a Excelente.

2010 - Ação de formação organizada pelo Centro de Formação Nova Foco Cacém/Queluz sobre “Necessidades Educativas Especiais e TIC” com duração de 15 horas, sendo atribuído 0,6 créditos e a classificação de 7,9 valores equivalente a Bom.

2010 - Ação de formação organizada pelo Centro de Formação Nova Foco Cacém/Queluz sobre “Necessidades Educativas Especiais e CIF” com duração de 50 horas, sendo atribuídos 2 créditos e a classificação de 8,9 valores equivalente a Muito Bom.

2010 - Ação de formação organizada pelo Centro de Formação Nova Foco Cacém/Queluz sobre “Necessidades Educativas Especiais e CIF” com duração de 50 horas, sendo atribuídos 2 créditos e a classificação de 8,9 valores equivalente a Muito Bom.

2010 - Ação de formação organizada pelo Centro de Formação Nova Foco Cacém/Queluz sobre “O Sistema de Avaliação do Desempenho Pessoal Docente ” com duração de 25 horas, sendo atribuído 1 créditos e a classificação de 9,6 valores equivalente a Excelente.

2008 - Ação de formação organizada pelo Centro de Formação Associação de Escolas de Mafra sobre “A resposta educativa para alunos com NEE – que caminhos?” com duração de 15 horas, sendo atribuído 0,6 créditos e a classificação de 8,8 valores equivalente a muito Bom.

2004 - a ação de formação organizada pela Associação de Professores de Matemática sobre “Do Lúdico ao formal - uma caminhada segura na descoberta, organização e formação do saber matemático” com duração de 50 horas, sendo atribuídos 2 créditos.

2003 - Ação de formação organizada pelo Instituto Superior Técnico sobre “Vamos brincar aos materiais” com duração de 25 horas, sendo atribuído 1 crédito.

2002 - Ação de formação organizada pelo Centro de Formação Nova Foco Cacém/Queluz sobre “A Fluência da Comunicação do professor – técnicas de dicção” com duração de 30 horas, sendo atribuído 1,2 créditos.

2001 - Ação de formação organizada pelo Centro de Formação Nova Foco Cacém/Queluz sobre “Inclusão e Aprendizagem Cooperativa” com duração de 50 horas, sendo atribuídos 2 créditos.

2000 - Ação de formação organizada pelo Centro de Formação Nova Foco Cacém/Queluz sobre “Currículos Funcionais” com duração de 50 horas, sendo atribuídos 2 créditos.

1999 - Ação de formação organizada pela Escola Superior de educação de Lisboa sobre “A indisciplina na escola – prevenção e respostas de problemas de comportamento” com duração de 34 horas, sendo atribuídos 1,4 créditos.

Participar em ações de formações que abrangem áreas tão diversas foi uma experiência enriquecedora tanto a nível profissional como pessoal. Não só relembrei, como atualizei saberes e competências que em muito facilitaram a aquisição e solidificação de conhecimentos com vista à melhoria e aperfeiçoamento da prática docente.

Foi também com muito gosto que participei em encontros, workshops, seminários, debates, jornadas pedagógicas e outros dos quais retirei bons ensinamentos, que foram e continuam a ser bastante profícuos para a minha atividade profissional.

As inovações que surgem a um ritmo cada vez mais rápido, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista pedagógico e tecnológico, tornam ainda mais pertinente a formação ao longo da carreira profissional. Logo, a formação tem que ser contínua e continuada ao longo da vida ativa, como condição fundamental para a adaptação às novas exigências, mudanças e desafios que vão surgindo.

Devo salientar como contributo para a minha formação contínua, os desafios constantes que foram surgindo no desempenho das funções como docente e coordenadora de grupo. A oportunidade de organizar, dinamizar e concretizar atividades do Plano Anual de Atividade do agrupamento possibilitou a pesquisa sobre temáticas que considero especialmente importantes já que eram assuntos referentes à deficiência e à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

1.2.4 Cargos e Funções

Nóvoa (1995:36) aponta o facto de a profissão docente estar em processo de “redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas. Os docentes são chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re) invenção da profissão de professor”. O mesmo afirma Cosme (2009) quando se refere à diversidade de funções e papéis que os professores são chamados, ou se sentem compelidos, a assumir.

Para Formosinho (2002) a multiplicidade e diversidade de papéis dirigidos à escola conduzem a uma diversificação da função docente e originam necessidades de coordenação de atividades tão diversas. Surge assim um nível de gestão pedagógica intermédia com funções sobretudo de coordenação.

Neste âmbito, a descrição que se segue, visa enumerar o conjunto de tarefas, atribuições e funções que realizei, na área da Supervisão Pedagógica. Apontam-se também os deveres e responsabilidades dos cargos desempenhados.

Dos quase trinta e dois anos de trabalho docente, dezoito foram prestados na educação especial, por inerência dos cargos e funções foram diversas as atividades que fui desempenhando na área da supervisão pedagógica:

- Docente de Educação Especial;
- Coordenação do grupo de Educação Especial
- Membro do Conselho Pedagógico;
- Elemento do grupo de trabalho que elaborou o Projeto Educativo, Projeto Curricular, Projeto Plurianual e Anual de Atividades do Agrupamento;
- Membro da Comissão de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente e Membro do Júri de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente.

a) Docente de Educação Especial

Antes mesmo de começar a descrever as principais funções e cargos que desempenhei, não posso deixar de referir que o docente de educação especial não é apenas um professor de apoio para os alunos e famílias. Compete-lhe também dar apoio ao professor do ensino regular, informando-o sobre as especificidades e características da problemática dos alunos, bem como responder às suas dúvidas, sobre modos e procedimento que possam proporcionar melhorias dos alunos com necessidades

educativas especiais quanto ao seu desempenho académico, autoestima, motivação, habilidades sociais e relacionamento entre pares.

O professor de educação especial é o elo de ligação entre todos os intervenientes no processo educativo de cada aluno, nomeadamente indicando-lhes a adequação de métodos, estratégias e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência, sempre numa perspetiva de inclusão educativa e social.

Em conformidade com o Despacho Conjunto nº 105/97, de 29 de abril, estes docentes têm como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem. Nesta perspetiva, o docente de educação especial deve assumir-se como agente de mudança e de sensibilização na forma de promover o sucesso pessoal e académico de todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

O trabalho a desenvolver pelo grupo de educação especial do Agrupamento encontra-se estruturado no seu Plano de Ação. Este é um documento estruturante da atividade e do planeamento da ação dos docentes, visando melhorar o sucesso da prática por parte dos professores.

b) Coordenação do grupo de Educação Especial

A coordenação de grupo de educação especial define-se no quadro de autonomia da escola como uma estrutura de gestão intermédia, a quem compete, entre outros objetivos, contribuir para a formação de uma escola verdadeiramente inclusiva. A publicação do Decreto-Lei 200/2007, de 22 de maio regulamenta a estruturação dos grupos de recrutamento em departamentos. Foi assim que o grupo de EE passou a integrar o Departamento Curricular de Expressões. Por isso, da articulação e colaboração real entre os coordenadores de grupo e de departamento depende o desenvolvimento adequado de uma necessária atividade supervisiva, a que assistimos na realidade escolar.

O cargo de coordenação de grupo de educação especial surge em resultado de uma política de delegação de poderes e desconcentração de funções. O governo procedeu à revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que se oficializou com a publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril. Esse

Decreto-Lei aprova também a importância dos departamentos curriculares como principais estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.

Paralelamente, o Governo introduziu sucessivas alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, conferindo-lhe o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Foi neste quadro legislativo que, em 2008/09, por aposentação da coordenadora anterior, a Diretora procedeu à nomeação de uma nova coordenadora. A partir dessa altura até agora acumulo a função de docente com o cargo de coordenadora, cabendo-me a coordenação de 14 docentes.

O corpo docente deste grupo é composto por 7 professores de Educação Especial e por 7 educadoras da equipa de Intervenção Precoce para a Infância. O Agrupamento Jardins de Infância e Escolas Professor Galopim de Carvalho tem tido ao longo dos últimos anos, um posicionamento de abertura à inovação pedagógica, o que justificou que tivesse sido selecionado, na área da Educação Especial, para integrar uma equipa de Intervenção Precoce, tornando-se um Agrupamento de Referência nesse âmbito.

A nossa intervenção destina-se a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e inicia-se logo a partir do nascimento dos bebés, prolongando-se até ao final da escolaridade obrigatória.

Nestas circunstâncias, para além de me manter atualizada e informada, tento assumir práticas crítico-reflexivas e investir numa dinâmica de grupo que potencie as capacidades dos professores envolvidos, criando um clima afetuoso e agradável entre todos, pois só assim conseguirei ter a firmeza necessária para ser aceite pelos colegas.

Um coordenador capaz de desenvolver boas relações interpessoais tem maior legitimidade para exercer uma liderança forte e consentida. Tendo em vista essa condição, tenho prestado apoio à escola no seu conjunto, aos professores do grupo e aos do ensino regular, ao aluno e à família na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem.

Tem sido meu propósito encontrar formas de ajudar os professores a tornarem-se reflexivos e conscientes das suas capacidades de ver, ouvir e fazer coisas que não faziam antes. Por outro lado, estas funções de coordenação tal como as encaro e como tenho procurado assumir têm sido um meio de aprendizagem recíproca, implicando uma

atitude reflexiva face á minha própria prática. A reflexão dá-nos a oportunidade de voltarmos atrás e revermos acontecimentos e práticas, na procura de respostas aos desafios e dificuldades vivenciados.

Quotidianamente constato que a função de coordenação de grupo, essencial para a melhoria da qualidade da escola e do ensino, não recebe, todavia, as condições necessárias e indispensáveis para ser desenvolvida em pleno. O facto de os docentes de educação especial trabalharem com crianças em situação de desigualdade (com desvantagens) implica uma exigência ética, traduzida na implementação efetiva de estratégias de compensação dessas desvantagens, de modo a que a sua intervenção educativa seja promotora de igualdade de oportunidades.

A supervisão no grupo de educação especial impõe ao coordenador uma atuação muito específica, rigorosa e exigente. Foi com o bom senso que se impõe no desempenho deste tipo de cargo que supervisionei o processo de Referenciação dos alunos, acompanhei e orientei os docentes na definição de medidas educativas e na elaboração de documentos que devem constar do processo individual de alunos com NEE: Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), Plano Educativo Individual (PEI), Plano de Intervenção e Plano Individual de Transição (PIT). Do Relatório Técnico-Pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do Programa *Educativo Individual* (artigo 6º, ponto 3, do DL 3/2008).

Orientei e assegurei o desenvolvimento dos *Currículos Específicos Individuais* (CEI), destinados ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, construídos e implementados em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem. Supervisionei com regularidade o trabalho desenvolvido com os alunos abrangidos pelo regime educativo especial, sem apoio direto da educação especial, de modo a garantir um adequado enquadramento, tendo em conta as medidas de regime educativo especial, contempladas no Plano Educativo Individual, em conformidade com o determinado no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

No ano 2010/11 desafiei os elementos do grupo para a criação e dinamização de salas multifuncionais para a realização de atividades funcionais. Esse meu objetivo foi cumprido e as atividades, no âmbito da culinária e engomadoria, iniciaram-se no presente ano letivo (2011/12). Este trabalho foi possível por ter havido capacidade de

articulação, parceria e colaboração com os colegas com quem partilho os prazeres e dificuldades desta jornada.

Acompanhei de perto os docentes da Intervenção Precoce fomentando a coordenação de procedimentos e formas de atuação junto de crianças entre os 0 e os 6 anos que estejam em risco de atraso de desenvolvimento, manifestem deficiência, ou necessidades educativas especiais. Este apoio consiste na prestação de serviços educativos, terapêuticos e sociais a estas crianças e às suas famílias com o objetivo de minimizar efeitos nefastos ao seu desenvolvimento. O Decreto-Lei nº 281/2009 (artigo 1º, nº 1), de 6 de Outubro, cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, designado por SNIPI, o qual consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento.

No final de cada período refletimos sobre as práticas educativas e sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo de educação especial e redigimos os respetivos relatórios de balanço.

Em suma, procurei estar atenta às dificuldades, mostrando-me sempre disponível, dentro das minhas possibilidades, para ajudar os colegas, sempre que eles necessitavam ou solicitavam.

Num mundo em constante transformação, torna-se fundamental que ao longo da vida profissional, os professores adquiram conhecimentos que os preparem para enfrentar novos desafios. Nesse sentido, no âmbito da coordenação, promovi a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o grupo e colaborei com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores. Cabe ao coordenador atuar como mediador dos conhecimentos, para que os colegas do grupo desenvolvam o sentido crítico e possam verdadeiramente refletir sobre a prática pedagógica. Este processo permite tomar consciência das exigências e necessidades de formação à luz das atuais políticas educativas, numa perspetiva de mudança e desenvolvimento pessoal e profissional.

De um modo geral, transmiti orientação pedagógica e científica aos colegas, nomeadamente através de reuniões de grupo. Em situações específicas reuni individualmente, nomeadamente no desenvolvimento da ação destes profissionais junto das crianças e jovens. Cabe a estes docentes a responsabilidade de elaborar,

implementar e avaliar o Programa Educativo Individual de cada aluno considerando as suas características e potencialidades, tomando decisões ponderadas no âmbito de uma equipa alargada, constituída, entre outros, por psicólogos, técnicos de serviço social e terapeutas.

Tendo em conta esta realidade, bem como a natureza da função de coordenador, o meu quotidiano caracteriza-se pelo contacto frequente com colegas e profissionais de outras áreas, entre eles docentes do ensino regular, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, médicos ou auxiliares de ação educativa, bem como representantes de estruturas e serviços da comunidade (autarquias, serviços de emprego, entre outros...) ou as próprias famílias dos seus alunos.

Grande parte dos contatos são efetuados com os técnicos (psicóloga, terapeuta da fala, técnica de serviço social e terapeuta ocupacional) e com o coordenador do Centro de Recurso para a Inclusão (CRI) com o qual celebramos parcerias há cinco anos. O CRI é um recurso ao desenvolvimento de uma escola inclusiva para todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, envolvendo uma intervenção psicopedagógica e terapêutica, através de uma abordagem multidisciplinar. Estas parcerias estão regulamentadas no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 30º, que estabelece os requisitos e procedimentos necessários à concretização de processos de cooperação e parceria entre agrupamentos e instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras.

A atuação da coordenadora assenta na lógica do trabalho em parceria, passando pela preparação do Plano de Ação, programação das atividades, identificação dos recursos envolvidos (materiais, logísticos e humanos) e criar condições para uma verdadeira prestação de serviços orientada para o sucesso dos alunos. As etapas de elaboração dos Planos de Ação têm-se revelado cruciais para o esforço de ajuste e definição dos processos e procedimentos, aos modelos e práticas de intervenção em conformidade com normativos legais e orientações da direção. Este instrumento constitui a base para o desenvolvimento conjunto de um processo de acompanhamento e avaliação contínuo das ações implementadas para responder às necessidades dos alunos.

Anualmente, sob orientação da coordenação, o grupo de educação especial faz a apreciação do trabalho de cooperação desenvolvido para ver se os objetivos foram atingidos, se a articulação funcionou em termos de estratégias e organização e, se as metas que se consideram importantes foram atingidas, ou se é necessário reformular o plano de ação. Neste caso, a avaliação constitui um valor acrescentado no processo de

tomada de decisões e no planeamento do trabalho futuro, contribuindo por esta via para uma melhor intervenção com os alunos.

De acordo com os parâmetros estipulados para as funções de coordenador o trabalho articulado com todos os intervenientes no processo educativo dos alunos foi sempre uma constante. Articulei, essa atividade profissional com a direção e outros órgãos de coordenação intermédia, com os professores e diretores de turma, com os pais e com todos os técnicos envolvidos no processo educativo dos alunos.

Essa articulação possibilitou dar e recolher informações importantes e revelou-se muito benéfica na medida em que todos trabalharam para o mesmo objetivo, o sucesso dos alunos. Considero que o trabalho que efetuei teve resultados bastante positivos e contribuiu parcialmente para o sucesso do Agrupamento relativamente aos objetivos para a efetiva inclusão dos alunos com NEE. No dia-a-dia esforcei-me para estabelecer e manter um ambiente de trabalho seguro, exigente e estimulante, estabelecendo com todos uma relação de cooperação e partilha.

Posso ainda destacar que, no âmbito da coordenação, estabeleci uma relação interpessoal positiva com todos os intervenientes da comunidade educativa dentro da escola (docentes, não docentes, técnicos, ...) e com instituições da comunidade.

Parece-me importante salientar que participei em todas as reuniões da equipa multidisciplinares realizadas no Centro de Saúde, apresentando casos de alunos que necessitam de apoios terapêuticos especializados, como por exemplo cuidados em psicologia ou pedopsiquiatria. A equipa é constituída por pessoas com vários níveis de especialização, que representam diferentes entidades: a Comissão Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), o Centro de Saúde (médicos de família, psicóloga, enfermeira e técnica de serviço social), o Hospital Fernando da Fonseca (pedopsiquiatras e psicóloga) e os Agrupamentos de Escolas da área de abrangência destes serviços.

Anualmente, sob proposta da coordenadora, em reunião, são revistos e atualizados os documentos que estabelecem os princípios gerais pelos quais se devem reger todos os docentes do grupo de educação especial: Regimento e Plano de Ação. As mudanças são necessárias para adequar os procedimentos (documentos) à legislação atual, inclusive no que diz respeito à otimização e objetividade do trabalho (colocação de professores/educadoras).

Buscando acompanhar a execução do Plano Anual de Atividades, sempre em articulação com os diversos órgãos e estruturas, propus e promovi atividades, por iniciativa própria, dentro da área da educação especial. O artigo 55º do Regulamento

Interno refere: “Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei, aos Departamentos Curriculares compete: Colaborar na definição, elaboração e avaliação do Plano Anual de Actividades, e do Projecto Educativo do Agrupamento; Elaborar o Regimento Interno, onde constem as respetivas regras de organização e funcionamento”. Aspetos que como coordenador sempre incentivei, coadjuvei e supervisionei.

Foi sempre minha preocupação assegurar, de forma articulada com outras estruturas educativas da escola a adoção de metodologias específicas em função da especificidade dos alunos, destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão. Por outro lado, o coordenador deve assegurar também a coordenação de procedimentos e formas de aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica, assim como identificar necessidades de formação dos docentes.

O artigo 59º do Regulamento Interno do agrupamento apresenta as responsabilidades que são atribuídas aos coordenadores, assim como as funções que desempenham, nomeadamente as de carácter supervisoivo.

Essas responsabilidades, a que não é alheia a preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, são alvo de constante atualização legislativa. Recentemente, foi publicado em Diário da República o Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro que veio alterar pela 11ª vez o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139A /1990, de 28 de abril. Nele são sublinhadas as responsabilidades das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (CESP) e define as funções dos titulares desses cargos.

c) Membro do Conselho Pedagógico

Outro cargo que ocupo há alguns anos é o de Membro do Conselho Pedagógico, representando o grupo de Educação Especial. Desempenhei-o na EB2,3 de Massamá durante os 5 anos em que estive lá colocada (de 2001 a 2006). A partir do segundo ano de serviço no agrupamento onde me encontro colocada, fui designada coordenadora de grupo e por inerência de funções passei a fazer parte da assembleia do conselho pedagógico, lugar que ocupo há 4 anos consecutivos (2008-2012).

Em conformidade com o definido no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio e com as alterações introduzidas pelo artigo 31º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril,

"o Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente".

O Conselho Pedagógico é o órgão de gestão da qualidade pedagógica do ensino no agrupamento, ajudando a definir a sua cultura e identidade, materializadas na elaboração da proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral.

Verificamos que o Conselho Pedagógico é um órgão que tem a participação de todos os departamentos disciplinares e isso confere um certo poder e credibilidade às decisões tomadas.

A representação da educação especial neste órgão encontra-se prevista no artigo 28º do Regulamento Interno do Agrupamento. Atualmente, o Conselho Pedagógico tem 15 membros, repartidos entre representantes do corpo docente, pessoal não docente e encarregados de educação.

De acordo com os parâmetros estipulados para as funções de membro do Conselho Pedagógico colaborei na construção dos documentos orientadores da vida do Agrupamento, com incidência no Projeto Educativo (PE) e no Regulamento Interno (RI), integrando o grupo de trabalho que os elaborou. Colaborei ativamente, com sugestões e ideias, na elaboração do Plano Anual de Atividades e na planificação e realização das actividades respeitantes à educação especial, assim como na sua avaliação. Participei em todas as reuniões do Conselho Pedagógico e secretariei algumas reuniões, com elaboração das respetivas atas.

Dada a natureza das suas funções, cada membro tem competências quanto a matérias que digam respeito ao respetivo departamento/grupo. As intervenções são dirigidas ao presidente do Conselho Pedagógico e aos restantes coordenadores no sentido de propor medidas que visem melhorar o funcionamento da Escola, nomeadamente nos aspetos de natureza pedagógica e curricular com vista a desencadear as respostas adequadas às necessidades dos alunos. As decisões tomadas por este órgão, carecem de aprovação da maioria absoluta de votos dos membros presentes à reunião, desde que não contrariem as disposições legais em vigor nem as normas do Regulamento Interno.

Nas reuniões em que sejam tratados assuntos relacionados com os alunos com necessidades educativas especiais, a coordenadora do grupo de educação especial é a docente responsável por apresentar propostas de intervenção adequadas a estes alunos,

apresentar para aprovação os Planos Educativos Individuais, bem como o respetivo relatório circunstanciado de acompanhamento (DL 3/2008, artigo 13.º, nº 3 e 4). Os debates realizados proporcionaram a partilha de experiências e contribuíram para o esclarecimento e solução de problemas relativos a alunos com NEE.

Este é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, tornando-se necessário criar comissões e/ou grupos de trabalho para a análise de assuntos específicos e desenvolver trabalhos, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular, para além de outros aspetos específicos de funcionamento. É assim que tenho sido eleita pelos membros ou indigitada pela presidente do Conselho Pedagógico para integrar diversos grupos de trabalho, que muito têm contribuído para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste contexto fui eleita, por maioria de votos dos membros daquele conselho, para integrar a Comissão de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) e para o respetivo Júri.

d) Membro do grupo de trabalho que elaborou o Projeto Educativo, Projeto Curricular, Projeto Plurianual e Anual de Atividades do Agrupamento

De entre os membros do Conselho Pedagógico foi constituído o grupo de trabalho, responsável pela elaboração dos documentos orientadores da prática educativa do Agrupamento para o triénio 2009/2012 do qual faço parte: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola e Plano Plurianual e Anual de Atividades.

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, regulamentada pelo Dec. Lei nº 75/2008 (artigo 9º, nº 1, alíneas a), b) e c), o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e os Planos Anual e Plurianual de Actividades constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo entendidos para os efeitos do presente decreto-lei como:

- a) «Projecto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de

escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;

b) «Regulamento interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;

c) «Planos anual e plurianual de actividades» os documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;

O Projecto Educativo de Agrupamento é, sem dúvida, o documento organizador de toda a vida escolar, numa atitude construtiva de diálogo, de avaliação permanente das práticas, e de aprendizagem com a experiência.

O Regulamento Interno define um conjunto de regras que ajudam a regulamentar o funcionamento do agrupamento e garante a participação de todos os elementos da Comunidade Educativa. Constitui, sem dúvida, um contributo muito importante, podendo-se considerar como o principal responsável pela concretização ou inconcretização do projecto educativo do agrupamento.

Devo ainda referir a minha colaboração na construção do Plano Anual e Plurianual de Actividades. O Plano Anual de Atividades tal com se apresenta, pretende ser um instrumento de operacionalização do Projeto Educativo de Agrupamento. O Plano Anual de Atividades articula-se obrigatoriamente com o currículo escolar, e, deste modo, também está intrinsecamente ligado às finalidades do Projeto Curricular de Agrupamento.

O Projecto Curricular de Agrupamento tem o seu enquadramento legal no Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, alterado pela Lei nº24/99 de 22 de abril, e também no disposto no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro e Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Este é um instrumento que apresenta orientações que adequam o Currículo Nacional do Ensino Básico ao contexto sócio-cultural e económico do meio onde, geograficamente, o nosso agrupamento se insere e onde se

explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais a Escola se propõe cumprir a sua função educativa. Não nos podemos esquecer que o projeto curricular é a principal fonte informação para a elaboração dos projetos curriculares de turma.

Os documentos e instrumentos de autonomia descritos são de extrema relevância e não se pode conceber a existência de um deles sem que se chamem os outros à ação. Estabelece-se portanto uma relação estreita e de dependência entre eles: o plano de actividades, necessário ao projecto curricular e ao regulamento interno, o projecto curricular indispensável ao regulamento interno e ao plano de actividades e ainda, o regulamento interno imprescindível ao plano de actividades e ao projecto curricular.

Dada a relevância destes documentos destinados a explicitar claramente os princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais o agrupamento se organiza e dinamiza, esta foi, sem dúvida, uma tarefa exigente que tive que enfrentar.

a) Membro da Comissão de Coordenação de Desempenho Docente e do Júri de Avaliação

É de referir, com efeito, que a inclusão na comissão de coordenação de desempenho docente durante os últimos anos letivos contribuiu efetivamente para a aquisição e desenvolvimento de novas competências científicas e pedagógicas na área da supervisão. Apesar disso, como se poderá verificar a função que desempenhei na Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente e no respetivo Júri de Avaliação, foi tudo menos calmo, pois este continua a ser um tema, simultaneamente, atual e controverso devido ao ambiente de incerteza gerado nas escolas e também às mudanças políticas e consequentemente legislativas sobre este aspeto. Sendo realizada entre pares, a contestação e o desafio, inevitavelmente, poderão sempre acontecer, tornando o exercício da supervisão muito complexo.

As sucessivas alterações da Lei de bases do sistema educativo mais não fizeram do que reforçar um conjunto de inovações do funcionamento do sistema educativo português. Progressivamente e, durante este processo, o Estatuto da Carreira Docente foi sendo objeto de sucessivas alterações. Uma das mais recentes mudanças diz respeito à forma e operacionalização da Avaliação do Desempenho Docente (ADD). No âmbito desta temática tem surgido diversa legislação que estabelece os objetivos e a estrutura da ADD.

No agrupamento onde exerço, a fim de dar cumprimento ao disposto no Estatuto da Carreira Docente, no Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro (artigo 43º, nº 5 e 6) e pelo Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro, artigo13º, foi constituída a comissão de coordenação da avaliação de desempenho. Os elementos da comissão foram escolhidos sob proposta da presidente do conselho pedagógico, que a coordenava, mais quatro membros do mesmo conselho, com a categoria de professor titular. Porque fazia parte de Conselho Pedagógico e tinha acedido à categoria de professor titular, fui eleita para integrar a comissão de coordenação da avaliação de desempenho do agrupamento, funções que exerci, empenhadamente.

Mais tarde, com a abolição da categoria de professor titular, de acordo do Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho, (artigo 12º, nº 1), a avaliação do desempenho do pessoal continua a ser coordenada e diretamente acompanhada por uma comissão de coordenação constituída no âmbito do Conselho Pedagógico e na qual deve ser assegurada a representação dos níveis de ensino existentes no Agrupamento de Escolas, com a seguinte composição: *a)* Presidente do conselho pedagógico, que preside; *b)* Três outros docentes do conselho pedagógico, eleitos de entre os respetivos membros.

Na sequência destas alterações legislativas elegeram-se novos elementos para a comissão e para o júri e, mais uma vez, a votação do Conselho Pedagógico ditou que eu continuasse a fazer parte daqueles dois órgãos considerados de supervisão pedagógica – A Comissão e o Júri de avaliação do desempenho docente.

Mais recentemente, a entrada em vigor do Decreto-lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro relançou o debate sobre a temática da avaliação de desempenho docente (ADD). Este diploma procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril e define, ainda, as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente, visando simplificar o processo e promovendo, ainda assim, um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade. Pretende, igualmente, incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores. Neste contexto, a avaliação do desempenho docente incide sobre três grandes dimensões: i) a científico--pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii)

a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

Dando cumprimento ao Decreto-lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, artigo 43º, nº 1, da estrutura de supervisão responsável pela avaliação dos docentes fazem parte: *a)* O presidente do conselho geral; *b)* O diretor; *c)* O conselho pedagógico; *d)* A secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico; *e)* Os avaliadores externos e internos; *f)* Os avaliados.

Atendendo a estas alterações procedeu-se à eleição da secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico. Mais uma vez fui eleita e desta vez fui indigitada como coordenadora do grupo de trabalho.

No atual quadro legal, em conformidade com o Decreto Regulamentar nº 2/2010 (artigo 3º, nº 2 e 3), a avaliação de desempenho objetiva a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e, similarmente, objetiva a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no panorama de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Além dos objetivos estabelecidos no n.º 3 do artigo 40.º do ECD, a aplicação do sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, devendo estas ser consideradas no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

No contexto da avaliação do desempenho nas escolas, considero que as funções de supervisão que desempenhei, contribuíram, consistentemente, para a valorização do trabalho e da profissão docente. Emiti também recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados e participei na definição do programa de formação para os docentes, conducentes à resolução de problemas e melhoria das práticas pedagógicas.

Analisando o quadro legislativo existente, no que à Avaliação de Desempenho Docente diz respeito, verificamos tratar-se de um processo supervisivo interpares, em que avaliadores são professores designados para o efeito, a cumprir a missão de supervisão e ao mesmo tempo de avaliadores. Por se tratar de um processo avaliativo interpares a sua principal função é promover a melhoria da atividade profissional, com um carácter eminentemente formativo e promotor de maior competência e conhecimento profissional.

Atendendo à opinião que Moreira nos apresenta verificamos que esta prática de supervisão interpares:

só pode assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objeto principal a mudança coletiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspetos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na arena social e educativa alargada (Smyth, 1995, citado por Moreira, 2009:254).

2. Reflexão crítica sobre determinados aspetos da vida profissional ao nível da supervisão pedagógica

2.1. Enquadramento teórico (revisão da literatura e legislação relevante)

O presente enquadramento teórico foi elaborado a partir da revisão de literatura e tem como foco principal a evolução da supervisão pedagógica a nível de conceitos, funções, modelos e cenários. Pretende-se analisar também a relação entre supervisão e estruturas intermédias, dando-se relevo ao papel da coordenação por ser este, fundamentalmente o campo em que tenho praticado supervisão pedagógica.

2.1.1. Conceito de supervisão pedagógica

Segundo o Dicionário Universal da Língua Portuguesa (2003) o termo supervisão tem o significado de «*ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar*».

Etimologicamente a palavra supervisão vem do latim- “*successus*” que quer dizer “*avanço, seguimento, resultado propício*”.

O conceito de supervisão não é novo e tem sido alvo de inúmeros estudos de investigação. A literatura sobre supervisão pedagógica confronta-nos com uma diversidade de abordagens, as quais partem de pressupostos teóricos divergentes relativamente à formação e, necessariamente, aos conceitos de supervisão e de supervisor. Este tema aparece tratado na literatura tentando, por um lado, contribuir para a (re)qualificação dos profissionais em exercício, e, por outro, unir este objetivo ao da melhoria da qualidade da escola.

Gostaria de enfatizar, ainda que sucintamente, alguns conceitos, processos e evolução da supervisão pedagógica, na perspetiva de alguns autores:

Na perspetiva de Nerice (1990) a supervisão está diretamente ligada ao acompanhamento das atividades que orientam o processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor o principal foco das atividades de supervisão pedagógica.

A definição de Alonso (2002) apresenta a supervisão como uma atividade planificada e organizada e não um mero ato improvisado. Neste caso, a supervisão é muito mais que um trabalho técnico-pedagógico, transformando-se numa ação planificada e organizada a partir de objetivos muito claros. A planificação da supervisão deverá estabelecer as fases de supervisão (pré-observação, observação e pós-observação) e as respetivas atividades a serem realizadas.

Segundo Alarcão e Tavares, (2003) Supervisão, um termo comum nos países de língua inglesa, começa a ser usada entre nós no âmbito da orientação da ação profissional, daí designar-se “ orientação da prática pedagógica”. Esta perspetiva aponta a supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se que tem lugar num tempo continuado, justificando assim, a sua definição como processo. Vieira (1993) aproxima-se da noção dada por Alarcão, ao considerar a supervisão como um processo que tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor e enquadra-se no âmbito da orientação de uma ação profissional: a orientação da prática pedagógica, materializada, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.

Nivagara (2005) alarga o horizonte da supervisão para outras áreas fora da ação educativa. Se a natureza da supervisão é guiar, coordenar e acompanhar, então, os funcionários de todas as instituições necessitam dela, no âmbito da execução das suas atividades para alcançar os objetivos definidos. A reflexão surge, nesta perspetiva, relacionada com o interesse pessoal em encontrar soluções que respondam adequadamente, às dificuldades que vão surgindo. Transpondo esta perspetiva para a supervisão pedagógica Nivagara descreve-a como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.

Na perspetiva de Mined (2003) o objeto da supervisão é fundamentalmente a prática pedagógica e a melhoria da profissão do professor uma vez que toda a supervisão interfere em todos os âmbitos do funcionamento da escola.

Poderíamos analisar mais autores na tentativa de procurar outros conceitos sobre esta temática, mas certamente continuaríamos a encontrar um certo grau de consenso quanto às suas definições. Geralmente associa-se o termo supervisão ao mecanismo pelo qual são vigiados vários processos em que o controle dos mesmos é delegado a outros agentes, ou seja, é o ato de orientar, guiar, motivar e gerar resultados entre as equipas supervisionadas.

Transferindo esta ideia para a educação, num sentido mais lato, a supervisão pedagógica consiste numa visão sobre todo o processo educativo com vista à satisfação dos objetivos da educação e aos objetivos da própria escola.

O conceito de “supervisão” até aos anos 90 foi utilizado essencialmente em contexto de formação inicial de professores, função desempenhada pelo orientador de

estágio e implementado apenas nas escolas que desenvolviam as práticas de orientação de estágio. O termo supervisão esteve, durante muito tempo, conotado apenas com inspeção e controlo. Hoje em dia pretende-se que o supervisor desempenhe essa função numa perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem dos professores que supervisionam gerando o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos.

Cada vez mais, a supervisão é vista como orientação da prática pedagógica, constituindo um processo lento que se inicia na formação inicial, prolongando-se sem quebra de continuidade na chamada formação contínua.

A conceptualização sobre supervisão pedagógica tem vindo a registar um grande desenvolvimento e, acompanhando as abordagens da formação profissional alcançou relevância em áreas como o desenvolvimento profissional, adquirindo uma dimensão reflexiva e auto formativas e de investigação das práticas de cada docente.

Alarcão e Tavares (2003) definem o conceito num sentido mais lato, alargando-o às estruturas de gestão intermédia, à escola e a toda a comunidade educativa, defendendo que a supervisão não pode ficar limitada à formação inicial de professores, sendo as competências supervisivas necessárias noutros contextos.

O primeiro documento onde a formação contínua aparece consagrada, com o devido relevo, foi na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Tratou-se de facto do primeiro passo para a posterior institucionalização da formação contínua. Até aos dias de hoje já sugiram múltiplas alterações legislativas, verificando-se, deste modo, uma permanente revogação da regulamentação sobre este assunto.

Nunca é demais lembrar que no âmbito da componente da formação profissional, o processo de supervisão não se deve resumir a uma mera modificação dos comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes, pelo contrário proporciona condições de desenvolvimento pessoal e implementa estratégias, conduzindo a uma maior eficácia do professor, através da ativação do seu desenvolvimento profissional (Ralha-Simões e Simões, 1990). Na realidade, nos últimos anos, a preocupação e o interesse pelo desenvolvimento profissional dos docentes têm crescido (Marcelo, 2009) e tem sido inquestionável a sua ligação à prática de supervisão, reconhecendo que a melhoria da qualidade da ação profissional docente é um processo intencional e que o mesmo visará para além da melhoria da atividade docente, uma possível dignificação da profissão, no sentido em que cria condições para a cada vez mais falada, prestação de contas.

Nesta linha de pensamento a supervisão é um meio de melhoria das atividades desenvolvidas pelo professor, valorizando a capacidade reflexiva e a partilha de experiências na (re)construção do seu saber profissional.

Efetivamente, nos dias de hoje, o conceito de supervisão insere-se num novo paradigma de intervenção e ação docente, contribuindo para a (re) qualificação dos profissionais em exercício e para a melhoria da qualidade da escola.

Mais recentemente, refletindo a sua crescente importância, a supervisão foi incluída no contexto da avaliação de desempenho docente. Efetivamente A avaliação do desempenho docente encontra-se amplamente relacionada com as tarefas atribuídas à supervisão pedagógica, nomeadamente na sua dimensão horizontal, ou seja, interpares. A publicação do Decreto Regulamentar nº 2/ 2008, de 10 de janeiro regulamenta o Regime de Avaliação de Desempenho Docente, artigo 17º, e define o papel do supervisor pedagógico na condução do processo de avaliação do desempenho docente. Uma das questões mais polémica da avaliação de desempenho diz respeito à função de supervisão pedagógica atribuída ao coordenador, a quem compete observar, analisar, conhecer e avaliar o desempenho dos seus colegas, no âmbito do grupo disciplinar. Sendo um assunto complexo e ainda muito marcado pela incerteza, é ainda pouco claro que o processo de avaliação do desempenho docente cumpra, efetivamente, os objetivos conducentes a uma melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, favorecedores, simultaneamente, de um desenvolvimento profissional efetivo dos professores.

2.1.2 Funções e modelos da supervisão pedagógica

Tal como tem acontecido em outras áreas, também a supervisão pedagógica tem acompanhado as transformações sociais, políticas e legislativas operadas ao longo das últimas décadas.

Numa sociedade em mudança e, consequentemente, numa escola em mudança, é natural que surjam também alterações nas práticas profissionais, de que se destaca o trabalho colaborativo, a reflexão sobre as práticas e a investigação sobre as aprendizagens dos alunos. Estas transformações trouxeram também novas conceções ao conceito de supervisão.

No início, a função do supervisor era de fiscalizar o trabalho do professor. Nesse caso o supervisor desenvolvia mais um trabalho burocrático do que articulador do processo educacional.

Atualmente é reconhecida por todos a importância da supervisão pedagógica na formação de professores quer na formação inicial como na formação ligada à formação contínua, contribuindo para uma melhor qualificação dos profissionais. À figura do supervisor cabe essencialmente a função de participar no desenvolvimento das capacidades pessoais e profissionais dos avaliados e dos seus alunos, através da monitorização, observação e avaliação.

Através das leituras realizadas identifica-se a multiplicidade de atividades e responsabilidades que estão atribuídas ao docente supervisor. Se por um lado ele é responsável por atuar junto do grupo de colegas coordenando e promovendo reflexão, com vista à construção de uma competência coletiva, por outro tem um papel importante ao nível pedagógico e de liderança no espaço escolar. Para além disso o supervisor deve ter uma atitude caracterizada pelo diálogo, inovação, criatividade e alguma ousadia para conseguir uma boa articulação entre todos os agentes educativos e consequentemente conseguir o seu objetivo máximo: melhorar o ensino e a aprendizagem, e, sobretudo deve ser um profissional comprometido com as linhas orientadoras do Projeto Educativo do Agrupamento.

Sem dúvida que o supervisor é um agente de mudança, facilitador e mediador, fomentando uma relação de harmonia entre os intervenientes na ação educativa e a própria instituição.

Torna-se por demais evidente a dificuldade em se conseguirem definir as funções do supervisor, a supervisão tal como está instituída pelo sistema educativo atual, exige que o supervisor seja especialista em vários domínios: científico; pedagógico, administrativo/organizativo e humano/social participativo.

Observando e comparando atuações de diferentes supervisores pode-se avaliar em que medida os seus procedimentos se aproximam de modelos teóricos de supervisão, pois a prática supervisiva não deve estar dissociada da teoria e nem a teoria da prática, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. Porém é curioso verificar que nem sempre a supervisão real coincide com a supervisão idealizada pelos teóricos. Ela inclui regras e princípios, estilos, modelos de acordo com o contexto e os papéis quer do supervisor quer do supervisionado.

Depreende-se que a função de supervisor deverá ser desempenhada por um colega, com mais experiência e com conhecimentos mais claros, a quem cabe orientar pedagogicamente um outro professor no desenvolvimento humano, académico e profissional. A sua ação faz-se em dois níveis distintos mas inter-relacionados:

exercendo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência direta e, ao mesmo tempo, exercendo uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, através do professor que os ensina. Deste modo, a supervisão não pode ser dissociada do desenvolvimento e da aprendizagem do supervisor, do supervisionado e dos alunos.

As funções supervisivas atribuídas às estruturas de gestão intermédias (coordenador de grupo, de departamento, conselho pedagógico, e outras) por estarem em contato com professores em exercício são necessariamente diferentes das funções desempenhadas pelos supervisores encarregues de fazer o acompanhamento da prática pedagógica dos professores em formação inicial.

Relativamente ao estilo de supervisão que o supervisor pode adotar, Sergioivanni e Starratt (1986), recuperam os estilos de Glickman (1981): diretivo, cooperativo e não diretivo. A cada um destes estilos podemos associar características e ações diferentes. No estilo diretivo o supervisor coloca a ênfase na instrução e na orientação (apresenta, dirige, demonstra, padroniza, reforça); no estilo cooperativo o supervisor colabora na resolução de problemas assumindo uma atitude esclarecedora e colaborativa (apresenta, esclarece, ouve, resolve problemas, negocia); por último, no estilo não diretivo o supervisor essencialmente espera que o professor tome a iniciativa (ouve, estimula, esclarece, apresenta, resolve problema). O estilo de supervisão que o supervisor adota é condicionado por muitas variáveis (contexto, os objetivos, as pessoas, ...) e seria extremamente redutor optar por apenas um deles.

Por fim, uma componente não menos importante da supervisão está associada à avaliação do desempenho docente. De acordo o estatuto da carreira docente estabelecido pelo Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro, artigo 40º, a avaliação do desempenho docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e de excelência.

Alarcão e Tavares (2003) propõem que a supervisão de professores, independentemente do modelo que segue, se desenvolva em torno de três ideias chave: o professor, apesar de adulto, ainda se encontra em desenvolvimento mas transportando consigo um passado de experiências; por outro lado existe o professor que ao mesmo tempo que constrói o seu percurso a ensinar também se encontra numa situação de aprendizagem; e por último a ideia de que o supervisor apesar de geralmente ter mais experiência, também se encontra em desenvolvimento e tem como missão ajudar o

professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Conclui-se que a missão do supervisor se reveste de extrema complexidade atendendo à panóplia de competências que lhe são conferidas. Concorde, por isso, com Alarcão e Tavares (2003:67) ao afirmarem que o desempenho da função de supervisão “implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas” e “pressupõe pré-requisitos e formação especializada”.

O conceito de modelo, no âmbito da supervisão pedagógica, aparece por vezes associado a termos como paradigma, abordagem, teoria, enfoque, padrão, aspeto, dimensão, família, categoria, cenário.

Falar de supervisão pedagógica implica, obviamente, falar sobre a maneira de a fazer e de a pôr em prática. Por isso, é possível identificar diferentes modos de a exercer os quais podem ser entendidos como a “praxis” supervisiva.

O modo como se executa a supervisão pedagógica (a praxis) é atribuído a um modelo que deverá ser fundamentado por, pelo menos, uma teoria e deverá condicionar o estilo do supervisor tendo em conta os enfoques pretendidos e a direção tomada.

Com vista à sistematização das práticas supervisivas podemos agrupá-las em modelos de supervisão e definir cenários, os quais põem maior ênfase nos sujeitos ou nos procedimentos ou, ainda nos contextos. A diferença entre essas taxonomias é do ponto de vista de quem as propõe, dependendo do ambiente em que acontecem, a intenção e os atores.

A nível organizacional, Alarcão e Tavares (2003:16-17) agrupam as várias práticas de supervisão em nove cenários que se relacionam nos seus diferentes processos e se completam entre si. O interesse em analisar esta forma de sistematização prende-se com o facto de se considerar que é bastante abrangente, levando em linha de conta os diferentes aspetos que podem justificar as taxonomias existentes e que se baseia nos modelos mais generalistas da formação de professores:

. **Cenário da imitação artesanal:** ligado à convicção que a demonstração e a imitação são as melhores formas de aprender a fazer, tendo como premissa a existência de bons modelos e a perpetuação dessas qualidades através da imitação. O supervisor assume-se como o mestre, o modelo, o professor experiente que transmite a sua arte ao principiante.

. **Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada:** face à impossibilidade de definir o bom professor, a imitação do professor modelo é substituído pelo

conhecimento analítico dos modelos de ensino. Aqui parte-se da convicção que a formação de professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática. espera-se que o futuro professor conheça os modelos teóricos e que tenha a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações antes de iniciar o estágio pedagógico. O foco da observação é a inter-relação existente entre a ação do professor e o efeito produzido na aprendizagem dos alunos. Procura-se saber quando, como e porquê se produzem essas aprendizagens.

. **Cenário behaviorista:** este modelo de supervisão assenta na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas que depois de identificadas, caracterizadas e analisados nos seus componentes são apresentadas como demonstrações aos futuros professores que, mais tarde, as irão experimentar numa miniaula, tentando desenvolver as competências que lhes permitem executar essas tarefas. Este cenário levanta algumas questões, por exemplo é atribuída demasiada importância à imitação do modelo, sendo a atuação do professor modelo substituída pela observação de um professor a dar uma miniaula gravada em vídeo, descontextualizando essas observações da realidade, perpetua a imitação do modelo e falha no enquadramento teórico.

. **Cenário clínico:** o conceito de supervisão clínica tem como principal objetivo o aperfeiçoamento da prática de ensino dos professores com base na observação e análise das situações reais de ensino. O professor formando aparece aqui como agente dinâmico da formação, sendo o papel do supervisor ao nível da colaboração na ajuda à análise e reflexão sobre o trabalho realizado. Neste processo é fundamental que se estabeleça uma relação isenta de tensões entre o supervisor e o professor, pois só assim o professor terá a confiança necessária para partilhar com o supervisor as suas preocupações e dificuldades. Os elementos chave da supervisão clínica são: “planificar, interagir e avaliar. Estamos assim perante um modelo em que supervisionar é uma forma de ensinar” (Alarcão e Tavares, 2003:28).

. **Cenário psicopedagógico:** estamos na presença de um modelo de supervisão pedagógica em que a supervisão surge como forma de ensino, em que ensinar os professores a ensinar é o seu principal objetivo. A inovação desta teoria reside no facto de, à semelhança do que acontece entre o professor e os seus alunos, o supervisor tem como objetivo com “seu ensino”, ajudar o professor em formação a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a usar/aproveitar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a atuação docente lhe apresenta, permitindo-lhe fazer depois o mesmo com os seus alunos.

. **Cenário pessoalista:** neste cenário introduz-se a importância do desenvolvimento pessoal, integrando na formação de professores influências de correntes distintas como a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva, a psicologia do desenvolvimento, entre outras. Enfatiza-se o autoconhecimento, o autodesenvolvimento e as necessidades e preocupações sentidas pelo professor. Nesse sentido a formação profissional deve ter em conta o nível de desenvolvimento dos professores em formação, as suas perceções, sentimentos e objetivos, promovendo experiências vivenciais que os ajudem a refletir e tirar consequências, contribuindo assim para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

. **Cenário reflexivo:** a abordagem reflexiva inspirada em Shön (1983, 2000) confere grande importância aos contextos de ação profissional e à compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e reativa, originando grande imprevisibilidade do quotidiano profissional. Neste cenário, os atores são fundamentalmente os professores, considerados mais no coletivo do que na sua individualidade. O supervisor tem a especial função de encorajar o aluno a explorar as suas capacidades, a capacidade de interagir e a de aprender em ação.

. **Cenário ecológico:** neste cenário de supervisão valoriza-se a pessoa em constante desenvolvimento, inserida num determinado meio que interage com a pessoa. Neste cenário, a supervisão deixa de estar restringida à prática pedagógica para assumir igualmente a função de permitir experiências de interação dos professores com o meio onde estão integrados e com as pessoas que pertencem a esse mesmo meio. O supervisor assume o papel de organizador e gestor de contextos de desenvolvimento e, simultaneamente de facilitador da formação nesses mesmos contextos.

. **Cenário dialógico:** assenta em correntes de pensamento que valorizam conceções antropológicas, sociológicas e linguísticas. Para além de aspetos relevantes dos cenários pessoalista e desenvolvimentista, a novidade desta abordagem recai no papel importante que é atribuído à linguagem e ao diálogo crítico na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores e na tomada de consciência dos fatores contextuais, escolares e sociais, que condicionam o exercício da sua profissão. Neste cenário, os atores são fundamentalmente os professores, considerados mais no coletivo do que na sua individualidade.

Um modelo por si só não é bom ou mau, tudo depende da forma como é utilizado. Todos são igualmente válidos, desde que tragam respostas adequadas a necessidades e interesses pessoais e organizacionais.

Cada cenário da atividade de supervisão pedagógica tem características particulares e sugere actividades específicas a serem realizadas. Para Alarcão e Tavares (2003:19) "os referidos cenários não devem também ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência."

2.1.3. Papel da coordenação de estruturas intermédias no processo de supervisão pedagógica

Tal como tem acontecido em outras áreas, também a supervisão pedagógica tem acompanhado as transformações sociais, políticas e legislativas operadas ao longo das últimas décadas. Numa sociedade em mudança e, conseqüentemente, numa escola em mudança, é natural que surjam também alterações nas práticas profissionais, de que se destaca o trabalho colaborativo, a reflexão sobre as práticas e a investigação sobre as aprendizagens dos alunos. Estas transformações trouxeram também novas concepções ao conceito de supervisão e às funções a ele associadas.

No início, a função do supervisor era desempenhado pelo "inspetor escolar" que fiscalizava e controlava o trabalho do professor, em contexto de formação inicial. Nesse caso o supervisor desenvolvia mais um trabalho burocrático do que articulador do processo educacional. Ainda nos anos 90 assiste-se a uma reconceptualização da supervisão, que passou a designar a atividade que tem por objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores que supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. À figura do supervisor cabe, essencialmente, a função de participar no desenvolvimento das capacidades pessoais e profissionais dos avaliados e dos seus alunos, através da monitorização, observação e avaliação.

A mudança profunda deu-se com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos Estados Unidos a partir de 1960 e introduzido em Portugal por Alarcão nos anos 1980 (Alarcão, 1982:151-168).

Uma vez que se pretende analisar as práticas de supervisão ao nível das estruturas de gestão intermédia, começamos por nos focar naquilo que é o verdadeiro foco da nossa atenção.

As funções supervisivas atribuídas às estruturas de gestão intermédias (coordenador de grupo, de departamento, conselho pedagógico, e outras) por estarem em contato com professores em exercício são necessariamente diferentes das funções desempenhadas pelos supervisores encarregues de fazer o acompanhamento da prática pedagógica dos professores em formação inicial. Ao coordenador de departamento ou de grupo disciplinar é atribuída a função de supervisor do desempenho pedagógico dos seus pares. É sobre ele que recai a responsabilidade de integrar e harmonizar todas as funções e dimensões da supervisão pedagógica (monitorização, orientação e apoio prestado aos docentes e a avaliação do seu desempenho profissional).

Se por um lado é importante que os professores se preocupem com a importância do seu papel na escola, que aos poucos vai deixando de ser apenas um transmissor de informação e conhecimento, por outro, torna-se necessária a presença de um coordenador supervisor conhecedor do seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, e que mantenha a parceria entre pais, alunos, professores e direção.

De fato, o exercício da supervisão na escola foi reforçado com alterações recentes na legislação que regula o Estatuto da Carreira Docente, a Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente e as propostas de alteração ao Regime de Autonomia e Gestão das Escolas que vêm colocar em relevo as funções supervisivas, nomeadamente ao nível das estruturas de gestão intermédia. Por exemplo, o Decreto-Lei nº 115-A/98 e o Decreto Regulamentar nº 10/99 estabelecem as responsabilidades das Estruturas de Orientação Educativa enquanto estruturas de gestão intermédia, definindo as funções dos titulares de cargos de coordenação e estabelecendo o tipo de formação que os docentes preferencialmente deverão possuir para o desempenho dessas funções.

Por outro lado, são também expressas as funções de acompanhamento e orientação da actividade profissional dos outros professores, o que coloca o coordenador, indubitavelmente, no universo conceptual da supervisão.

A esse respeito Alarcão refere que:

cabe aos gestores genericamente intermédios o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projetos e atividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização. (...) e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso

educativo. (...) cabe também aqui aos gestores intermédios servir de agentes catalisadores da formação contínua dos professores, numa perspetiva mais formal, na medida em que poderão, a partir das atividades de apoio e acompanhamento dos colegas, identificar áreas de necessidades de formação específicas (cit. in Oliveira, 2000:48-49).

Ao percorrer e analisar, embora de forma breve, literatura alusiva à supervisão numa escola reflexiva verificámos que se trata de uma função de alta responsabilidade, que exige a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes muito para além da mera boa-vontade, ou disponibilidade para o cargo.

Oliveira define o gestor intermédio como:

um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo (2000:48-49).

Através das leituras realizadas percebe-se a multiplicidade de atividades e responsabilidades que estão atribuídas aos professores que acumulam as funções docentes com as de coordenação das Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica. A este docente supervisor compete atuar coletivamente, coordenando os procedimentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo aptidões para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, o supervisor deverá ter uma atitude caracterizada pela inovação, criatividade, alguma ousadia e sobretudo deve ser um profissional comprometido com as linhas orientadoras do Projeto Educativo do Agrupamento.

É ainda papel do coordenador supervisor favorecer a construção de relações interpessoais que favoreçam a articulação permanente entre a escola e a família sabendo observar, ouvir, falar e orientar todos os que precisam ou solicitam a sua atenção. Sem dúvida que o supervisor é um agente de mudança, facilitador e mediador, fomentando uma relação de harmonia entre os intervenientes na ação educativa e a própria instituição.

Torna-se por demais evidente a dificuldade em se conseguirem definir todas as funções do supervisor, a supervisão tal como está instituída pelo sistema educativo atual, exige que ao supervisor que seja especialista em vários domínios: científico; pedagógico, administrativo/organizativo e humano/social participativo. Com tantas competências e funções atribuídas torna-se também difícil determinar um perfil para o coordenador supervisor.

Observando e comparando atuações de diferentes supervisores pode-se avaliar em que medida os seus procedimentos se aproximam de modelos teóricos de supervisão, pois a prática supervisiva não deve estar dissociada da teoria e nem a teoria da prática, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. Porém é curioso verificar que nem sempre a supervisão real coincide com a supervisão idealizada pelos teóricos. Ela inclui regras e princípios, estilos, modelos de acordo com o contexto e os papéis quer do supervisor quer do supervisionado.

Na atualidade, é do consenso comum que a função de supervisor deve ser desempenhada por um colega, com mais experiência e com conhecimentos mais claros, a quem cabe orientar pedagogicamente um outro professor no desenvolvimento humano, académico e profissional. A sua ação faz-se em dois níveis distintos mas inter-relacionados: exercendo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência direta e, ao mesmo tempo, exercendo uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, através do professor que os ensina. Deste modo, a supervisão não pode ser dissociada do desenvolvimento e da aprendizagem do supervisor, do supervisionado e dos alunos.

Percecionada a importância da supervisão seria interessante refletir acerca do modo como o processo supervisivo tem influência direta sobre a formação e desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, compreende-se que cabe ao coordenador das várias Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica atuar coletivamente, coordenando os procedimentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo aptidões para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade. No âmbito da função formadora ele é uma peça fundamental na escola, pois é a ele que compete identificar e viabilizar um plano de formação continuada que responda às necessidades do grupo, relativamente à formação continua.

Partindo desse pressuposto, muitos coordenadores reconhecem na reflexão da ação, momentos ótimos para a formação. Isso acontece quando professores e coordenadores observam, discutem e planificam conjuntamente, em momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, atingindo aos objetivos programados, produzindo impacto bastante produtivo dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, gerador de oportunidades de crescimento pessoal e profissional em espaços de troca espontâneas e sistematizadas.

Quando o coordenador supervisor aposta na formação dos seus colegas de grupo ou outros, está simultaneamente a investir na sua própria formação qualificação, uma vez que existe uma dependência mútua entre esses dois processos.

Por fim, uma componente não menos importante da supervisão está associada à avaliação do desempenho docente, que se encontra amplamente relacionada com as tarefas atribuídas à supervisão pedagógica, nomeadamente na sua dimensão horizontal, ou seja, interpares. Com efeito, a publicação do Decreto Regulamentar nº 2/ 2008, de 10 de janeiro regulamenta o Regime de Avaliação de Desempenho Docente (artigo 17º) e define o papel do supervisor pedagógico na condução do processo de avaliação do desempenho docente.

Embora o processo de avaliação imponha a presença de mais intervenientes, é naturalmente sobre o coordenador de departamento, enquanto supervisor e avaliador que pesa a responsabilidade de avaliar a dimensão mais relevante da ação docente, ou seja, a dimensão científica e pedagógica (desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem).

Uma das questões mais polémica da avaliação de desempenho diz respeito à função de supervisão pedagógica atribuída ao coordenador, a quem compete observar, analisar, conhecer e avaliar o desempenho dos seus colegas, no âmbito do grupo disciplinar.

Porém, a avaliação docente abriu portas para uma requalificação das funções do supervisor enquanto avaliador dos seus pares e deu uma nova dinâmica e vitalidade à supervisão, cujo campo de ação esteve durante décadas, limitado à formação inicial de professores e à função de carácter inspetivo, realizado por elementos exteriores à escola.

O Decreto-Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho (artigo 12º) regulamenta que em cada agrupamento, a avaliação de desempenho do pessoal docente é coordenado e diretamente acompanhado por uma Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, constituída no âmbito do conselho pedagógico. No seu artigo 13º é referida a constituição do Júri de Avaliação, composto pelos membros da Comissão de

Coordenação da Avaliação do Desempenho e por um relator, designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertença o docente avaliado. Ao júri compete, fundamentalmente, proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado; emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados sob proposta do relator; aprovar o programa de formação para os docentes aos quais seja atribuída a menção de *Regular* ou *Insuficiente*; apreciar e decidir as reclamações.

Em 21 de fevereiro, foi publicado o Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, artigo 12º, que veio revogar o Decreto anterior, onde a comissão e júri são convertidos numa Secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, constituída pelo diretor que preside e por quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho. Esta secção de avaliação agrega as competências anteriormente atribuídas à comissão e ao júri de avaliação, assumindo-se como um referencial, não só sobre as intenções da avaliação, mas também sobre as formas de organização dessa avaliação, tornando a avaliação um processo transparente, fundamentado, rigoroso e partilhado por todos os atores. Na execução das tarefas a realizar, os elementos da sessão de avaliação devem assegurar a sua articulação com os objetivos fixados e os resultados previstos pelo agrupamento, no âmbito do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades.

Depois da análise da literatura concluída pode-se concluir que a supervisão pedagógica é um processo contínuo e que se desenvolve, em diversas fases, cenários e estilos.

Chama-se também à atenção, para a necessidade do surgimento de novos cenários que reflitam a evolução do conceito de supervisão, de modo a acompanhar as exigências que as mudanças na formação de professores requerem.

Alarcão e Tavares (2003) propõem que a supervisão de professores, independentemente do modelo que segue, se desenvolva em torno de três ideias chave: o professor, apesar de adulto, ainda se encontra em desenvolvimento mas transportando consigo um passado de experiências; por outro lado existe o professor que ao mesmo tempo que constrói o seu percurso a ensinar também se encontra numa situação de aprendizagem; e por último a ideia de que o supervisor apesar de geralmente ter mais experiência, também se encontra em desenvolvimento e tem como missão ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

2.2 Reflexão Crítica

2.2.1. Coordenação de grupo de educação especial

Esta reflexão crítica pretende relacionar o conhecimento teórico, com as experiências adquiridas no exercício do cargo de coordenação de grupo de educação especial e funções inerentes a esse cargo, na perspetiva da supervisão pedagógica. Assim, analisarei as formas e as dimensões da supervisão, bem como os possíveis estilos que o supervisor poderá assumir. É de referir neste caso, que a supervisão pedagógica que tenho exercido tem sido dirigida a professores com experiência profissional.

É necessário levar em linha de conta que o coordenador não se centra apenas em funções de coordenação. Ele desempenha diversas funções em áreas de atividade laboral tão variadas como a docência, a coordenação de grupo, coordenação de projetos, supervisão pedagógica, avaliação de desempenho docente, entre outras. Não posso deixar de referir que algumas dessas funções, até há bem pouco tempo, não faziam parte do quotidiano das escolas.

Hoje, os professores deixaram de ser apenas agentes de ensino, para passarem a desempenhar cargos e funções que permitam a execução plena dos objetivos que o sistema educativo exige.

Foi neste enquadramento que surgiram os cargos de gestão intermédia que no exercício de funções de coordenação/supervisão/mediação dos respetivos grupos, têm possibilidade de agir, como principais impulsionadores na recetividade e promoção da inovação e da qualidade da educação.

Ultimamente tem-se vindo a assistir a uma reconceptualização das funções do supervisor, hoje, a sua ação desenvolve-se ao nível global da escola, estendendo-se à comunidade educativa em geral e às estruturas de orientação educativa em particular.

De facto, foi a partir da publicação do Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de julho, que a supervisão aparece associada à atividade de coordenação das estruturas de gestão intermédia. No entanto, somente com a promulgação do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, foram constituídas as estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, no sentido de promover o crescimento das escolas, a melhoria do processo educativo e a valorização pessoal e profissional dos professores. Este decreto classifica os departamentos curriculares como “principais estruturas de

coordenação pedagógica” (preâmbulo) e introduz como principal mudança o facto de o seu coordenador passar a ser designado pelo diretor (artigo 43º).

Em alguns casos, estas alterações trouxeram para as escolas a discussão sobre a falta de democracia observada neste processo de designação e originaram insatisfação no interior dos departamentos.

É neste cenário de mudança que os coordenadores das estruturas de coordenação intermédias adquirem um papel preponderante a nível pedagógico, curricular, de acompanhamento, orientação e avaliação profissional. Atuando num cenário de interação, mobilização, reflexão e valorização do individual integrado no coletivo, promovem a qualidade pedagógica inerente a cada estabelecimento de ensino.

O referido decreto, tendo em conta a necessidade de elevar a qualidade pedagógica, aponta para que estes cargos sejam desempenhados, preferencialmente por docentes com formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.

Articulando revisão da literatura e práticas supervisivas, verifico que ao coordenador supervisor cabe genericamente fazer a supervisão de um grupo de professores, no entanto, por inerência de funções cabe-lhe também assegurar a articulação entre o grupo disciplinar, a direção e as restantes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, colaborar com o conselho pedagógico na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos Projetos Educativo e Curricular de Agrupamento e Planos Plurianual e Anual de Atividades.

Foi neste contexto que colaborei na elaboração e execução de todos os instrumentos que permitem a concretização do projeto Educativo. Esses documentos de autonomia, adequam a ação do Agrupamento ao seu contexto, conferindo-lhe uma identidade e uma especificidade únicas, onde são levadas em linha de conta as diferentes dimensões que caracterizam o meio em que estamos inseridos.

Nas pesquisas que fiz no sentido de encontrar um perfil para o supervisor, encontrei a seguinte definição:

Na sua essência, um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo. (...) na supervisão escolar estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional,

partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes. (Oliveira, 2000:47)

Baseado nas minhas próprias experiências supervisivas, diria, que a supervisão que se aplica hoje nas nossas escolas se tem vindo a afastar da figura do supervisor tradicional, associado à formação inicial.

Constato que estamos cada vez mais perto da ideia de auto supervisão de que nos falam Alarcão e Tavares (2003) e Sá - Chaves e Amaral (2000), quando a figura do supervisor tradicional associado à formação inicial é substituída por esta outra forma de supervisão: “A auto supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor - colega no âmbito do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão” (Alarcão e Tavares, 2003:113).

A supervisão pedagógica desenvolvida ao nível da coordenação de grupo pode acontecer em diferentes contextos e caracteriza-se por ser uma atividade que monitoriza a atividade pedagógica dos docentes do grupo, sempre com o intuito de potenciar os aspetos positivos da sua atuação, tanto no aperfeiçoamento de métodos e técnicas, como nas formas de desenvolver o seu trabalho.

O coordenador tem a legitimidade institucional para liderar e coordenar, no entanto, constato que é necessário que o coordenador seja capaz de construir uma dinâmica de grupo partilhada e de mobilização conjunta que reflita a preocupação com a melhoria e com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, caso contrário os seus pares não lhe reconhecerão legitimidade para exercer o cargo.

Coordenar um grupo disciplinar como é o grupo de educação especial, que apesar de ser tão específico, apresenta características tão diversas, levanta uma série de questões que tornam mais complexo o papel do coordenador supervisor.

Na coordenação do grupo de educação especial orientei e acompanhei, nos últimos anos, o trabalho desenvolvido por 14 docentes, colocados no grupo de recrutamento 910. É de salientar que 7 desses elementos são educadores de infância colocados para intervir na Intervenção Precoce. O grupo é assim constituído por profissionais com formação muito distinta. Muitos têm formação especializada, mas alguns não a possuem, nomeadamente no grupo das educadoras da intervenção precoce.

Atendendo também à especificidade do grupo de educação especial ser um grupo transversal a todos os níveis de ensino, as funções do coordenador diferem das de um coordenador de outro grupo ou departamento.

Percebe-se então que este é um cargo muito exigente e requer tremendos esforços em consequência da abrangência da intervenção, desenvolvida junto de um grupo heterogéneo, abarcando crianças e jovens desde a Intervenção Precoce até ao final da escolaridade obrigatória.

Ao coordenador de educação especial compete entre outros objetivos, orientar e ajudar os docentes a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades físicas, intelectuais e sociais das crianças e jovens com NEE, ou seja, o coordenador deve assumir o papel de mediador, procurando promover a existência de respostas pedagógicas diversificadas, adequadas às necessidades específicas e ao desenvolvimento global para todas as crianças e jovens.

Por outro lado, é também importante que o coordenador destes docentes possua a capacidade de orientar a comunidade educativa em geral, no sentido de desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, assumindo-se como agente de mudança de mentalidades no desenvolvimento do conceito de educação inclusiva. Porém, nada disto é fácil de conseguir.

Tudo isto me preocupa e exige de mim novas posturas e novas atitudes face às responsabilidades com os ideais da inclusão que defende uma educação de qualidade para todos, direito este consagrado na Declaração dos Direitos Humanos (1948) e reiterado em documentos e legislações nacionais (Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro) e internacionais (Declaração de Salamanca, 1994).

A educação inclusiva é uma responsabilidade de toda a escola, no entanto, a supervisão na área da educação especial atribui ao supervisor a responsabilidade de promover as articulações necessárias, no sentido de, em conjunto, construírem alternativas diversificadas que contemplem as especificidades dos alunos portadores de necessidades educativas especiais e que melhorem o processo de ensino e aprendizagem desta população.

No desempenho destas funções deparo-me com vários constrangimentos, no entanto, encaro-os sempre como um desafio e nunca como adversidade. Um dos desafios que enfrento é coordenar e supervisionar o trabalho de profissionais que apoiam crianças e jovens em idades, níveis de desenvolvimento e de escolaridade tão diversas. Enquanto a intervenção precoce intervém junto de crianças até aos seis anos, a educação especial apoia-os desde essa idade e acompanha-os até ao final da escolaridade obrigatória, ou seja até aos dezoito anos. Isto implica que tenha que me manter atualizada para poder orientar os docentes, levando em conta as especificidades

e problemática de cada aluno, bem como os contextos educacionais em que estão inseridos.

A formação especializada, em educação especial, que possuo, tem sido uma mais-valia tanto para a prática educativa, mas têm-se revelado insuficiente para o desempenho das funções supervisivas que tenho desempenhado, por inerência do cargo de coordenação de grupo.

De facto, a supervisão pressupõe que o supervisor seja detentor de determinados pré-requisitos. Glickman, (1985:5), citando Bruner (1981), transmite a ideia de que “A supervisão eficaz requer conhecimento, competências interpessoais e aptidões técnicas”. Ainda segundo este autor qualquer escola independentemente dos seus resultados académicos, localização socioeconómica ou características físicas, só pode ser eficaz, desde que seja criada uma união entre os seus membros, que é o papel da supervisão.

Considero que este cargo, tão importante para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, não tem tido a atenção devida por parte da tutela, pois o tempo reservado para o seu desempenho não corresponde de maneira nenhuma ao necessário para que seja exercido com a qualidade exigida.

A tutela regulamenta e cria novas missões para os professores mas por outro lado não lhes dá as condições necessárias para a sua execução. Na realidade, os 45 minutos da componente não letiva, que são atribuídos para o exercício de coordenação de grupo é manifestamente reduzido, correndo o risco de aligeirar o processo de acompanhamento, orientação e aconselhamento aos docentes. A prioridade dada a cada uma das tarefas a executar tem que ser definida pelo coordenador de acordo com as necessidades do grupo, do departamento e de toda a escola.

Na generalidade, também as reuniões de trabalho são realizadas muito para além das horas constantes no horário dos professores e particularmente do coordenador. Acresce a esta dificuldade a burocracia inerente à elaboração e revisão dos documentos necessários para a integração dos alunos no regime educativo especial, como o previsto no decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Identificando alguns pontos críticos da atividade de supervisão, é de fundamental importância destacar que, não tem sido fácil para mim corresponder às competências humanas e científico-teóricas esperadas que o coordenador supervisor possua. Por ser supervisor pedagógico são-me exigidas “qualidades” acrescidas pelo facto de acompanhar as atividades da escola no geral e do grupo disciplinar em particular.

De acordo com Formosinho (2002:24) a supervisão pedagógica influencia no crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas individuais e esforços colaborativos.

Estas questões fazem-me refletir sobre a responsabilidade da supervisão face às mudanças verificadas, nos últimos anos no sistema educativo, entre as quais as funções e o papel do supervisor pedagógico.

O coordenador supervisor deixou de ser visto como um mero executante do que é emanado pela direção do agrupamento ou pela tutela, passando a ser um parceiro importante tanto na identificação dos pontos fracos como no estabelecimento de soluções para os problemas, fatores concorrentes para o sucesso da escola e do desempenho de todos os envolvidos na comunidade escolar. Constitui portanto, uma figura de mudança, facilitadora e mediadora capaz de se comprometer com as transformações que a educação vem atravessando.

O coordenador deverá estabelecer uma relação intrínseca entre teoria e prática, no sentido de um enriquecimento da sua atuação. É importante que teoria e prática caminhem juntas, uma vez que é na teoria que se encontram respostas para os problemas advindos da prática.

Na verdade penso que, como coordenador supervisor, não me posso cingir a uma só perspetiva teórica. Daí que, no desempenho das atividades de coordenação, tenha oscilado entre o estilo diretivo e o colaborativo, entre o tradicional e o reflexivo, consoante a intensão, o contexto e o estágio de profissionalização dos docentes.

Constato que os contextos, os objetivos e as pessoas influenciam o estilo de supervisão adotado pelo supervisor. Por exemplo em reuniões de grupo, onde tenho como objetivo dar instruções e orientações gerais aproximo-me do estilo diretivo, mas quando o objetivo é a resolução de problemas tomo uma atitude esclarecedora, colaborativa e de escuta, características dos estilo cooperativo e não diretivo.

Por exemplo, a supervisão dirigida aos educadores contratados que integram anualmente a intervenção precoce vai passando gradualmente de muito diretiva até se tornar essencialmente colaborativa.

Assumo um estilo mais diretivo quando apresento aos elementos do grupo o Plano de Atuação da Educação especial, onde constam as linhas gerais de funcionamento, os princípios, as metas, os objetivos, os esquemas de trabalho, tudo definido com clareza, mas não impeditivo da iniciativa individual.

Através das leituras e pesquisas realizadas para a elaboração deste relatório verifico que me enquadro na dimensão do coordenador “social architect” (Brown e Rutherford, 1998) uma vez que estou atenta a questões de integração quer de colegas e outros profissionais, quer de alunos e famílias. De facto tento ser um supervisor com quem se pode falar e discutir, acessível e atenta às necessidades dos outros, agindo de forma rigorosa mas com um relacionamento cordial.

É minha preocupação fomentar sistemas de comunicação, quer formais quer informais, trabalho colaborativo e uma partilha de experiência profissionais, abertura à mudança e um consequente compromisso com a melhoria do ensino e aprendizagem.

Esta forma de supervisão ao promover uma cultura de colegialidade e de partilha na tomada de decisão, torna grupo mais forte, mais coeso e totalmente comprometido com o seu trabalho. Pelas características descrita esta perspetiva de supervisão, insere-se na dimensão do coordenador “organizacional architect” (Brown e Rutherford, 1998).

Neste contexto, Sá-Chaves e Amaral (2000) sugerem que a Supervisão Reflexiva é essencial para a passagem do “eu solitário” para o “eu solidário”. Para as autoras o significado do “eu solitário” se manifesta nos professores que não conseguem libertar-se das receitas que lhe foram “prescritas” durante a formação docente, especialmente as imposições dos orientadores de estágio.

As autoras sugerem que este estado de solidão poderá ser alterado através de uma formação de professores fundamentada na escola, como resultado de uma análise cuidadosa das necessidades inerentes à mesma. É neste contexto que situa o conceito de supervisão reflexiva (Sá-Chaves e Amaral, 2000).

A partir deste pressuposto, tenho privilegiado momentos de reflexão crítica dentro do grupo que coordeno e que, consequentemente supervisiono. Quer seja em grande grupo ou individualmente, incentivo os professores a refletir na sua própria prática e, através da reflexão sobre ela, obter novos conhecimentos e outras formas de pensar e agir que orientem a sua ação posterior.

Pessoalmente encaro as reuniões em que participam todos os elementos do grupo, como um processo reflexivo e de decisão coletiva, através do qual, após exposição e discussão de ideias conseguimos chegar a uma conclusão capaz de atingir as expetativas e objetivos dos presentes.

Partindo das experiências pessoais dos diferentes membros do grupo, as reuniões de grupo podem ser vistas como uma excelente oportunidade de se conseguir transmitir e recolher informações e saberes que possam enriquecer a nossa experiência

pedagógico-didática. Constituem também momentos de troca de visões acerca de assuntos que sejam do interesse para todos.

Outro fator importante, que leva a um bom desempenho das atividades do coordenador, é ele ter percepção de que apenas o seu conhecimento nunca é o bastante e que o conhecimento dos seus colegas de trabalho pode ajudá-lo a crescer. A troca de conhecimentos e informações é efetivamente uma demonstração de capacidade e autoconfiança pessoal e profissional.

Todavia o trabalho em equipa só é possível se o coordenador tiver o apoio dos colegas de grupo para que, em conjunto, consigam alcançar as metas estipuladas para o desempenho das suas tarefas. O bom relacionamento entre todos os intervenientes é também um fator importante para o atingir desse sucesso.

A experiência acumulada com o desempenho do cargo de coordenador supervisor demonstra que a adoção deste tipo de supervisão se revela de extrema importância, uma vez que, a supervisão centrada no “enfoque investigativo” (Alarcão, 1999, cit. in Santos et al, 2008) promove a reflexão e conduz à promoção e melhoria do desempenho profissional dos docentes.

Um outro momento reflexivo acontece quando reúno individualmente com um docente, quer ele seja de educação especial ou do ensino regular, por exemplo os diretores de turma. Neste caso, a reflexão não ocorre no grande grupo, mas sim entre o supervisor e um outro profissional. Aqui, ao estilo de supervisão anterior podemos juntar o “enfoque consultivo” (Alarcão, 1999, cit. in Santos et al, 2008) porque, para além de refletir conjuntamente com os meus colegas, pretendo orientar, aconselhar e cooperar, quanto à adoção de medidas destinadas a melhorar a inclusão e as aprendizagens dos alunos. A ênfase é colocada na análise e elaboração de documentos respeitantes à integração dos alunos na educação especial, podendo-se por vezes tratar também de assuntos relacionados com atuação do próprio professor, resolução de problemas que surjam no dia-a-dia com alunos, colegas do ensino regular ou mesmo com encarregados de educação.

Relativamente à reflexão feita em grupo, sobre a eficácia das medidas educativas aplicadas aos alunos, no final de cada período escolar, procuro que cada docente reflita sobre a sua prática e que analise os resultados obtidos pelos seus alunos, através da elaboração de um relatório síntese. Posteriormente, esses dados são discutidos no grupo, identificando-se as áreas em que sistematicamente professores e alunos falham, e definem-se formas de atuação que visem ultrapassar essas dificuldades.

Posso afirmar que este é um procedimento habitual e que, mais que promover a reflexão, estes momentos de reflexão assumem, normalmente, uma intenção formativa resultando numa possibilidade de crescimento pessoal e profissional.

Em qualquer dos casos o coordenador supervisor funciona como elemento ativo do desenvolvimento profissional dos professores e dele próprio. Contudo, o sucesso de qual processo está muito dependente da abertura e da vontade que cada um dos profissionais coloca na sua autoformação.

Corroborando com esta filosofia o Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de junho, remete para ações como “coordenar”, “assegurar”, “coopera”, numa clara intenção de coresponsabilização dos intervenientes. Neste âmbito Fullan (2003:133) preconiza que “a chave para o desenvolvimento da liderança é o desenvolvimento do conhecimento e a sua partilha”.

Não obstante, o destaque dado aos aspetos anteriores, é importante não esquecer a dimensão do coordenador como “servant leader” (Brown e Rutherford, 1998). Objetivamente as funções de coordenação incluem também, todas as ações de caráter mais rotineiro e preparatório, garantindo que os docentes do grupo têm as melhores condições para desenvolver o seu trabalho. Essas tarefas passam pela distribuição de serviço, atribuição de sala ou gabinete, manter os dossiers e materiais organizados e acessíveis à consulta de todos e mesmo a manutenção e gestão do espaço de funcionamento do gabinete do grupo. O coordenador é ainda o elo de ligação entre os elementos do grupo de educação especial, os órgãos de gestão e serviços exteriores à escola, obtendo e dando informação junto de todos eles.

No decurso do processo supervisivo, no sentido de ultrapassar estes e outros obstáculos, tenho recorrido frequentemente ao trabalho colaborativo, numa base de colegialidade, onde supervisor e docentes partilham contextos, interesses, preocupações, pontos de vista, proporcionando mutuamente motivos de reflexão e de crescimento, com vista à autonomização dos docentes.

Analisando esta maneira de atuar associa-a a alguns dos modelos teóricos de supervisão, nomeadamente o modelo clínico, psicopedagógico e reflexivo. No trabalho que desenvolvo junto dos professores que coordeno e supervisiono a ênfase recai em três elementos essenciais do modelo clínico - planificar, interagir e avaliar. Neste modelo, a ideia de colaboração torna-se relevante, devendo o supervisionado assumir um papel mais ativo e centrar-se na análise da sua prática, com a ajuda do supervisor. Este, por sua vez, deverá “assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio,

de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão” (Alarcão e Tavares, 2003:26). A planificação em educação especial faz-se quando se elabora o Plano Educativo Individual (PEI), onde se encontram definidas as medidas educativas necessárias, bem como as adequações curriculares adequadas aos alunos, de forma a proporcionar-lhes situações de aprendizagem significativas. A avaliação das medidas educativas aplicadas surge como consequência de uma reflexão individual sobre os resultados obtidos, levando posteriormente à elaboração do Relatório Final de Ano Letivo.

Baseando-se em teorias derivadas da psicologia, Edgar Stones (cit. in em Alarcão e Tavares, 2003:28) propõe o modelo psicopedagógico. Na verdade este modelo aproxima-se bastante do modelo clínico, mas inclui uma vertente psicopedagógica (aplicação do conhecimento a situações concretas). Este autor considera que a função da supervisão é a de ensinar os professores a ensinar uma vez que todos os supervisores ensinam conceitos, a adquirir e desenvolver capacidades, habilidades ou técnicas e a resolver problemas.

Na verdade, a forma de atuar junto dos meus colegas de grupo insere-se também na perspetiva de cenário reflexivo defendido por Donald Shön (2000), que inspirado em Dewey, defendeu a ideia de que o professor deve refletir na e sobre a ação.

O cenário reflexivo assume um papel preponderante no meu trabalho supervisiivo uma vez que a reflexão é transversal a todos os momentos quer da prática educativa quer da supervisão.

Para que se obtenham bons resultados é necessário que exista um trabalho colaborativo, em que a reflexão e a supervisão assumem um papel preponderante. Enquanto coordenador supervisor tenho ajudado na resolução de problemas quotidianos, reais, encorajando e incentivando os meus colegas a refletirem sobre as suas práticas. Sempre que é necessário intervenho, fazendo comentários apreciativos, dando sugestões, informações, instruções, através dos quais os ajudo também a adquirir competências científicas que os levarão a tornarem-se melhores profissionais.

De facto as reuniões do grupo onde, se ajuda a resolver problema, se dão opiniões, se definem estratégias, se constroem planos de ação, sugerem um estilo de supervisão de orientação colaborativa e aproximam-se de um modelo de formação tendencialmente reflexivo. O coordenador não poderá resolver todos os problemas, no entanto penso que, ao assumir uma atitude reflexiva e colaborativa (cenário clínico)

pode ajudar os colegas a encontrar soluções para os desafios que a profissão de docente coloca.

No entanto, ao privilegiar este tipo de supervisão não excluo de modo nenhum a necessidade de recorrer ao estilo diretivo e não diretivo (Glickman, 1985), como base estruturante para a resolução de situações problemáticas da atuação profissional dos colegas do grupo.

Para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições e se consigam bons resultados é necessário que o supervisor crie um bom clima relacional entre todos os elementos do grupo e principalmente entre ele e os supervisionados. Só o coordenador que consegue manter um ambiente de confiança e cooperação entre todos os docentes terá realmente autoridade perante o grupo que orienta e aconselha.

Esta perspectiva de supervisão apoia-se também na reflexão e empenho que o supervisionado põe na sua autoformação, bem como na capacidade de explorar as suas próprias capacidades. Mais do que a quantidade de conhecimentos, importa a qualidade, que está subjacente à “capacidade de relacionar, selecionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em ação a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço” (Alarcão, 1996:29).

Não quero ter pretensões de me considerar formadora de professores, no entanto, tenho a perceção de que as orientações transmitidas aos meus colegas são bem acolhidas e assim, tenho contribuído de forma consistente para as mudanças de atitudes dos docentes que comigo trabalham, promovendo a melhoria da qualidade de ensino e a inclusão dos alunos com NEE.

No desempenho destas funções opto também, por uma supervisão construtiva. Na maioria das vezes faço numa apreciação construtiva do trabalho dos meus colegas, não procurando os erros ou falhas mas estimulando-os a melhorar o desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

Todavia, estou ciente de que a cultura organizacional da escola atual não é facilitadora do exercício da supervisão reflexiva nem do desenvolvimento das culturas colaborativas para a resolução de problemas.

Tendo em conta as leituras e as análises feitas sobre os cenários e modelos de supervisão pedagógica anteriormente estudados, no curso do processo supervisiivo defendo um cenário que conjugue vários cenários, onde a função do supervisor é a de ajudar o supervisionado a desenvolver-se, de modo a que a sua aprendizagem e

desenvolvimento se reflitam positivamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Creio de que não há métodos, nem estilos ou modelos únicos, exclusivos e infalíveis e que só a adoção de uma atitude de natureza reflexiva pode garantir a hipótese de encontrar a melhor solução para que se consigam bons resultados. Neste contexto existe a necessidade de um trabalho colaborativo, em que a reflexão e a supervisão pedagógica detêm um lugar importante.

2.2.2 – Avaliação de Desempenho Docente

Entre outras medidas, a publicação do Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro, implementa o novo sistema de avaliação de desempenho docente (ADD).

No cumprimento do estipulado no Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho e no Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, a tutela determinou que na avaliação de desempenho intervêm: Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD), o Júri de Avaliação, o Coordenador de Departamento e o Relator.

Na realidade a denominada Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente é um grupo de trabalho constituído por elementos do Conselho Pedagógico, eleitos entre os seus pares.

Por inerência de funções do cargo de coordenador represento o grupo de educação especial naquele órgão de gestão e fui eleita para a CCAD. Logo colaborei ativamente tanto na definição dos procedimentos de avaliação dos docentes do agrupamento, como na elaboração dos instrumentos de registo normalizados, tendo em conta as recomendações do conselho científico para a avaliação de docentes.

Esta comissão para além de validar as avaliações tem por principal incumbência garantir o rigor do sistema de avaliação, através da produção de diretrizes para a sua aplicação e no final do processo propor as medidas de acompanhamento e correção de desempenho avaliado com insuficiente. No desempenho dessas funções passei por situações de carácter excecional, pois os elementos da comissão tiveram que proceder à avaliação do desempenho num caso de ausência de avaliador e emitir parecer vinculativo sobre uma reclamação.

A comissão, conjuntamente com o relator, constitui uma outra figura com relevância no processo avaliativo, o Júri de Avaliação. Depois de apreciada a proposta

apresentada pelo relator é o júri que procede à classificação final a cada avaliado, mediante o seu registo na ficha de avaliação global.

O modo pelo qual a comissão de avaliação executa as suas funções assenta numa abordagem, sobretudo, de carácter burocrático, assumindo uma posição de controlo e decisão. Nesta função, o avaliador deve ser capaz de desenvolver estratégias de supervisão que permitam a avaliação de competências dos avaliados, a partir do texto dos relatores, revelador do processo evolutivo do avaliado.

Recentemente com a publicação do Decreto-lei 26/2012, de 21 de fevereiro, a comissão foi substituída pela Seção de avaliação do desempenho docente do Conselho Pedagógico, artigo 12º, cuja composição pouco se diferencia da anterior.

Foi neste contexto que tive que avaliar e pronunciar-me sobre o trabalho dos professores avaliados, através da elaboração de pareceres e da harmonização das classificações atribuídas aos avaliados (Decreto-lei 26/2012 de 21 de fevereiro, artigo 12º, nº 2).

Como argumentam Formosinho e Machado (2010:108-109), “a associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente acarreta alguma suspeita sobre a primeira”, na medida em que lhe atribuem uma função administrativa de controlo em que a eficiência e produtividade são a palavra de ordem.

O modelo de avaliação instituído pelo Ministério orienta-se segundo dois vetores importantes: por um lado serve, para “prestar contas” e, por outro, para promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. No sentido de “prestação de contas”, visa a responsabilização do docente e vai permitir fornecer informação aos parceiros e sociedade em geral sobre a eficácia individual e organizacional. O desenvolvimento profissional assenta na ideia da aprendizagem ao longo da vida, alicerçada em processos de reflexão e trabalho colaborativo entre pares.

É grande o conjunto de dificuldades identificadas no desenvolvimento do processo de ADD. Este modelo de avaliação instituído nas escolas não é fácil nem confortável para nenhuma das partes envolvidas. É difícil para os avaliadores e é igualmente difícil para os avaliados. Os primeiros defrontam-se com a obrigatoriedade de em cada agrupamento de escolas definirem os critérios e os seus parâmetros, havendo uma enorme disparidade de escola para escola. Os segundos mostram-se descontentes com a avaliação, contestando na maioria das vezes a avaliação atribuída. Para este descontentamento muito contribuiu a introdução de cotas na atribuição das

classificações mais altas (Muito Bom e Excelente) e consequentes efeitos no desenvolvimento da carreira.

O volume excessivo de medidas decretadas nos mais recentes normativos veio introduzir significativas alterações nas dinâmicas das escolas. Com a implementação do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, artigo 42º, alínea d) surge uma reformulação das funções atribuídas às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, onde se incluem os cargos de coordenador de departamento ou grupo disciplinar e o conselho pedagógico, prevendo novas incumbências das quais se destaca a avaliação de desempenho do pessoal não docente.

Aos coordenadores de departamento, enquanto estrutura de gestão intermédia é agora atribuída uma maior responsabilidade no desempenho desse cargo, nomeadamente aquelas que se prendem com a supervisão pedagógica, que podem ter grande impacto na qualidade do trabalho dos docentes que coordena e consequentes resultados nas aprendizagens dos alunos.

Analisando o papel e as funções do coordenador verificamos que a natureza multidisciplinar de alguns departamentos constitui por vezes um entrave a uma liderança eficaz e interventiva, o que levará ao não reconhecimento de credibilidade a uma supervisão avaliativa feita por um colega que não é da sua área disciplinar.

Outra barreira existente neste modelo de avaliação é a falta de formação dos coordenadores/supervisores/avaliadores, no âmbito da avaliação o desempenho docente a quem, por vezes, os pares não reconhecem competência para a realização da mesma.

Sobre este assunto Alarcão e Tavares (2007:107) referem: “a avaliação constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, em virtude de, no nosso país, a mesma pessoa ter de desempenhar funções de avaliação formativa e sumativa que, ainda por cima, vão influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares e promoções”.

Deste novo contexto existente nas escolas surgiram constrangimentos que comprometeram e puseram em causa os processos de entreajuda, pois, os professores sentem a sua competência colocada em causa e encaram a avaliação como uma medida de controlo do seu trabalho e com isso, uma depreciação do seu profissionalismo.

Na maior parte das situações tornou-se um processo demasiado burocrático e asfíxiador do trabalho docente, destituído de reflexão e não potenciou nem a mudança de práticas nem a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Na base do desagrado dos docentes estão também aspetos relacionados com a falta de tempo quer para a produção documental quer para o seu tratamento. Parece-me pouco aceitável que esta seja mais uma tarefa a juntar às funções docentes. Na realidade, a experiência mostrou-me que o número de horas atribuídas para o desempenho destas tarefas de avaliação é manifestamente insuficiente para que se consiga cumprir todas as tarefas, com a competência desejada.

O avaliador tem que se pronunciar sobre inúmeros domínios, avaliando os colegas em vertentes diferenciadas como são o professor enquanto pessoa (o seu ser), como membro de uma comunidade profissional (o seu saber), como técnico qualificado para o ensino e como conhecedor das matérias que ensina (o seu saber fazer). O mesmo é dizer que este modelo pode ser gerador de conflitos, uma vez que docente têm que elogiar ou criticar a competência e empenhamento de outro colega.

A implementação de normas legislativas regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 2/2008, de 10 de janeiro tem-se revelado um processo algo complicado, injusto, pouco transparente e que não produziu o efeito desejado para uma melhoria da qualidade do ensino. Pelo contrário contribuiu para um mal-estar generalizada entre os docentes.

A mudança de paradigma a nível da avaliação dos professores foi unilateralmente imposta pela tutela, sem a preocupação de envolver, formar e cativar os docentes para um processo que se considera necessário. Foi um processo imposto, não foi experimentado e não formou devidamente os avaliadores. Simultaneamente, esta avaliação é subjetiva, tendo criado um mau ambiente nas escolas devido a situações decorrentes por exemplo do fato de professores de um grupo serem avaliados por docente de outros grupos; docentes com habilitação inferior avaliarem docente com habilitações superiores; delegação de competências, entre muitas outras.

Na classe docente é reconhecida a necessidade de implementar um modelo de avaliação que reconheça e diferencie a aptidão, o valor intelectual e moral do docente, que propicie condições para o desenvolvimento profissional, e que promova e garanta a melhoria da qualidade do ensino. Deseja-se também que todo o processo esteja assente num modelo com regras claras e bem definidas, transparente e justo, atribuindo a responsabilidade de avaliar a quem esteja habilitado e preparado para o fazer.

Parece-me que essa condição poderá ser ultrapassada com a atribuição desses cargos a professores com conhecimentos e competências ao nível da supervisão pedagógica, com perfil de liderança e, preferencialmente, portadores de formação especializada. Em minha opinião, assegurar que todos os docentes têm acesso à

formação especializada para o exercício de cargos e funções, e permitir que tenham acesso à formação contínua contextualizada, é condição necessária para a implementação de qualquer modelo de avaliação do desempenho. Considero por isso fundamental que as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica sejam constituídas por elementos com formação especializada para garantir o sucesso desse processo.

Aliás, a necessidade de formação especializada para o exercício de outras funções educativas já vem legislada na Lei de Bases do Sistema Educativo desde 1986, no artigo 36º, nº 2: “Nas instituições de formação referidas no nº 3 e no nº 5 do artigo 34º podem ainda ser ministrados cursos especializados de administração e inspeção escolares, de animação sociocultural, de educação de base de adultos e outros necessários ao desenvolvimento do sistema educativo”.

Reconheço que, cada vez mais, as atividades de avaliação docente e as da supervisão se desenvolvem em dimensões distintas. As finalidades de uma e de outra são obviamente diferentes, na medida em que a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência, certificar a competência do professor para o exercício da atividade profissional, cujo resultado influenciará o acesso ou a progressão na carreira dos docentes. Consequentemente, os princípios, âmbito, enfoque e posicionamento face à competência profissional são diferentes, assim como a relação que se estabelece entre os participantes e, consequentemente, o modo como o professor encara ambos os processos.

Por conseguinte, as pessoas que realizam estas tarefas deviam ser também pessoas distintas, de modo a separar claramente as finalidades das duas atividades. Contudo, a legislação, atualmente, atribui funções de supervisão e de avaliação, à mesma pessoa. Como afirma Sanchez (1985, cit in Simões, 2000:50), “uma coisa é medir a competência dos professores, outra distinta é mudar a sua atuação”.

As experiências acumuladas demonstram que a estrutura atual da avaliação do desempenho docente se desenvolve num contexto avaliativo de supervisão interpares e que a avaliação dos professores não pode estar dissociada da avaliação da escola nem da avaliação das aprendizagens dos alunos.

Acima de tudo, é fundamental salientar que a supervisão interpares, ou supervisão horizontal (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008) só poderá assumir-se

como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objeto principal a mudança coletiva.

Através das pesquisas realizadas verifiquei que a avaliação de desempenho docente é uma área onde há ainda muito para estudar, sobretudo no que diz respeito à supervisão numa perspetiva de liderança e ao papel do coordenador de departamento/grupo no desempenho de cargos ligados à avaliação. Daí a dificuldade que senti em encontrar um cenário que enquadrasse o tipo de supervisão associada às funções que desempenho nesta área.

No entanto, da experiência enquanto membro da comissão de coordenação e do júri da avaliação docente fica-me a convicção de que supervisão exercida nesse âmbito se aproxima do cenário ecológico, que assenta no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenne (cit in Alarcão e Tavares, 2003:37-39). Esta minha premissa assenta no facto de o enfoque deste cenário estar direccionado para o desenvolvimento do sujeito inserido num contexto multifacetado, onde decorrem as dinâmicas sociais.

Todavia, pensando mais a longo prazo, talvez se deve ponderar a hipótese de se enveredar pelo desenvolvimento de práticas dialógicas baseadas no respeito e na exploração construtiva da diferença, acompanhado de um estilo de supervisão não diretivo no acompanhamento de planos autodirigidos de desenvolvimentos profissional (Glickman, 2002). Vista na perspetiva do cenário dialógico a supervisão pedagógica privilegia o diálogo crítico na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores e na tomada de consciência dos fatores contextuais, escolares e sociais, que condicionam o exercício da sua profissão. Este cenário, defendido por Alarcão e Tavares (2003), pretende enfatizar uma relação de confiança e reciprocidade entre o supervisor e o supervisionado, reconhecendo como válidos os contributos de ambos. Aqui um e outro são indivíduos em desenvolvimento, com conhecimentos, valores e filosofias educativas que influenciam a sua forma de agir.

Todas estas questões, devidamente ponderadas, levantam dúvidas e encontram-se diversos fatores de constrangimento a este respeito. Um dos constrangimentos é a própria legislação sobre organização e gestão escolar (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril), nomeadamente a reorganização dos departamentos curriculares. Outro dos constrangimentos da implementação da avaliação é a abrangência das funções docentes enunciadas no diploma. Existem ainda outros fatores exteriores ao próprio processo da avaliação que condicionam a operacionalização do processo, nomeadamente o novo

estatuto da carreira docente, legislação sobre a organização e gestão escolar e o enquadramento da legislação dos docentes na legislação geral da administração pública (estabelecimento de quotas de mérito e aplicação da nova legislação sobre as reformas e aposentação).

É claro que o processo de implementação deste modelo de avaliação de desempenho, veio ocupar grande parte do tempo que os professores têm para realizar tarefas inadiáveis no âmbito da sua atividade profissional, as atividades letivas com os alunos.

Será possível ao docente exercer funções supervisoras na avaliação de desempenho, através de um verdadeiro clima de trabalho de equipa, orientado para a procura de um melhor desempenho profissional?

Será possível pôr em prática a supervisão pedagógica no âmbito da avaliação de desempenho docente, quando se tem que articular reflexão e colaboração, com cotas

2.2.3 – Formação contínua

Abordarei de seguida a dimensão da formação contínua proposta com a publicação do Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, artigo 5º, que perspetiva a escola como centro formador, promovendo a “ realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas”.

Neste sentido, também o Estatuto da Carreira Docente prevê e acautela as necessidades de formação, ao estabelecer como condição para a progressão na carreira a exigência de frequência de ações de formação contínua, acreditadas pelo Conselho Científico para a Formação Contínua.

Esta é uma necessidade permanente, pois a formação contínua permite atenuar os desequilíbrios entre a formação inicial adquirida na profissionalização e a formação exigida pelas transformações operadas a vários níveis (educativo, social, político, económico, tecnológico).

Por outro lado, a atividade docente é, cada vez mais, uma actividade desgastante que exige um constante esforço de atualização de conhecimentos e uma crescente preocupação com a educação ao longo da vida.

Porém, a classe docente tem-se manifestado insatisfeita relativamente à formação contínua instituída pelo Ministério da Educação, pondo mesmo em causa o

impacto que a mesma tem nas suas práticas profissionais. Este assunto tem despertado interesse de vários autores que após alguns estudos observam, realmente, a pouca eficácia da formação contínua ao nível das mudanças das práticas educativas dos professores (Campos, 1986, Canário, 1991).

Segundo Nóvoa (1992:67) “A formação contínua de professores, assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores.”

A formação contínua é, assim, concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional e diz respeito às aprendizagens dos professores, mediante ações de formação dentro e fora da escola.

No âmbito mais alargado e institucional da formação continua realizada fora da escola tenho participado, após efetuar o diagnóstico de necessidades de formação existentes no grupo de educação especial, na elaboração do Plano de Formação do Agrupamento não negligenciando, de modo nenhum, o direito à autoavaliação.

A formação dentro da escola parte, na maioria das vezes, das reflexões que se fazem nos grupos disciplinares, sobre as práticas, gerando assim questões para o debate a que podemos chamar formação continua, em serviço. A formação contínua surge assim, associada aos contextos através de uma nova abordagem, em que o coordenador funciona como elemento ativo do desenvolvimento profissional dos professores.

Esta dimensão de supervisão vai ao encontro da definição de Alarcão (2002:220) sobre escola reflexiva, considerando-a como “organização que continuamente se pensa em si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Atualmente, o exercício da docência, não se compadece com a estagnação, em termos de atualização de conhecimentos, por parte dos professores. Aqui o coordenador supervisor pode assumir um papel de relevo no processo de formação contínua nas escolas.

Genericamente concordo com esta posição e registo o esforço que tenho vindo a desenvolver, no sentido de promover essa formação dentro do grupo que coordeno e supervisiono, como meio para a promoção do desenvolvimento profissional, através de uma dimensão da supervisão denominada supervisão pedagógica.

Dirijo a maior atenção aos docentes, que no início de cada ano letivo vêm integrar o grupo de educação especial, que é o caso dos educadores de infância da

intervenção precoce, contratos no início de cada ano letivo, e que normalmente não possuem formação especializada.

Em meu entender, as reuniões de grupo constituem momentos formativos muito importantes, uma vez que é da interação entre os diferentes membros relativamente a situações concretas vivenciadas que surge a articulação entre a componente prática e componente teórica. Daqui, decorre um processo formativo associado a um processo reflexivo, centrado na análise crítica das nossas atividades.

Defendido por Shön (1983) este processo requer três processos diferentes que se completam entre si: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Porém, a experiência tem-me mostrado que o desenvolvimento das competências reflexivas não é um processo simples. Se por um lado estas competências não se desenvolvem de forma automática, por outro também não podem ser ensinadas de forma direta, elas exigem um processo de acompanhamento e uma prática em situação de ensino real.

No pressuposto de que os docentes estão recetivos a novos conhecimentos e a novas experiências espero, sempre, que eles assumam a responsabilidade da sua própria formação (autoformação) e que mesma tenha influência no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste âmbito, aposto na troca de experiências e na cooperação entre os docentes, indo assim ao encontro de uma das funções do supervisor que é a de facilitar o desenvolvimento do outro professor, ajudando-o a ensinar e a tornar-se um bom profissional.

Obviamente, o coordenador supervisor também está envolvido no processo de formação continuada, formando e sendo formado numa relação dialética.

Na verdade, considero que para um desempenho eficaz e convincente de cargos de supervisão pedagógica, para além da experiência profissional é também necessário que o supervisor pedagógico possua um referencial teórico que dê apoio às suas interpretações e tomadas de decisão. Para tal tento manter-me atualizada, realizando leituras e frequentando ações de formações específicas da minha área de atuação, bem como em outras áreas, resultando disso uma melhoria na atuação profissional.

Reconhecendo que as funções de coordenação e supervisão desempenham um papel demasiado importante na definição das políticas da escola, cada vez mais docentes com funções de coordenação procuram formação especializada na área da

supervisão pedagógica, no entanto, o número de professores com formação especializada nesta área é, ainda, escasso.

Atualmente, a formação especializada assume um papel preponderante na qualidade do sistema de ensino e os professores sentem, mais que nunca, a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos numa área que, os habilite a intervir nos diferentes contextos educativos.

Os supervisores, dado o seu parco conhecimento sobre práticas, estilos e modelos de supervisão, atuam de acordo com as suas experiências pessoais, com as práticas mais divulgadas e, em alguns casos, com as suas próprias sensibilidades pessoais.

Esta realidade aponta, parece-me, para a necessidade de as instituições e organismos ligados à formação inicial de professores, se empenharem na promoção de formação para os docentes que exercem, podem ou querem vir a exercer, as funções de supervisão.

Ao longo da minha experiência como coordenadora e supervisora do grupo de educação especial, tenho combinado a experiência profissional com a reflexão, visando o aprofundamento de saberes e competências nas áreas da formação, supervisão e avaliação docente.

A realização deste mestrado responde a essa necessidade, revestindo-se de uma importância considerável para a minha formação e desenvolvimento profissional, não só porque possibilita o aprofundamento teórico e a clarificação dos conceitos, mas principalmente porque os posso confrontar com a experiência e o autoconhecimento adquiridos através da prática.

Concluindo, reforço a importância do cargo de coordenação de grupo de educação especial na supervisão pedagógica dos docentes do grupo, baseado no cenário reflexivo que defende a abordagem reflexiva na formação de professores, fundamental para o processo de desenvolvimento ao longo da vida.

Todavia, os professores enfrentam algumas dificuldades no que respeita à sua formação contínua, refiro-me concretamente à necessidade da obtenção de créditos indispensáveis para a progressão na carreira e à discrepância que na maior parte das vezes existe, entre as necessidades sentidas pelo professor e as ofertas disponibilizadas pelos centros de formação. De facto, embora apoiada em legislação que a incentiva e a torna obrigatória, a formação contínua não responde às reais necessidades dos docentes.

Apesar dos avanços verificados na formação contínua de professores torna-se necessário repensar a formação docente, principalmente no que diz respeito à supervisão pedagógica ao nível organizacional, esta parece ser uma medida que urgente, face à diversidade de cenários educativos que exigem aos docentes, novas funções.

3. Considerações Finais

Chegados a esta fase, resta-me fazer umas breves considerações sobre os aspetos deste trabalho que considero mais relevantes e sobre o enriquecimento que ele me trouxe em termos pessoais e profissionais.

A elaboração deste relatório conduziu-me a um processo de pesquisa literária e científica que abriu novas perspetivas e permitiu uma compreensão mais alargada sobre a articulação de papéis e funções das estruturas intermédias de supervisão e gestão.

As leituras realizadas sobre esta temática, as reflexões que essas leituras suscitaram pelo cruzamento de diversas opiniões, pontos de vista e experiências sobre esta temática e as aprendizagens realizadas com o professor orientador de mestrado, abriram novos horizontes e constituíram momentos de verdadeiro crescimento profissional e de aprendizagem.

Uma das mais-valias que reconheço a este trabalho é a de me ter, precisamente, ajudado a aprofundar conhecimentos no âmbito da abordagem à supervisão pedagógica, e simultaneamente refletir sobre o papel da mesma nas estruturas de gestão intermédia. Permitiu também compreender melhor, entre outros aspetos, as práticas e conceções da supervisão como instrumento ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

A atitude reflexiva e o desenvolvimento de uma consciência mais crítica resultarão em alterações nas práticas profissionais e são também ganhos pessoais, pois vieram dar fundamento e consistência teórica a muitos conhecimentos que já tinha e que foram apreendidos de forma empírica.

Tendo percorrido e analisado alguma literatura relativa à supervisão e, em particular ao nível da gestão intermédia verifiquei que o conceito de supervisão é polissémico, sendo várias as perspetivas e definições partilhadas por diferentes autores. No entanto, a supervisão, desde que encarada de uma forma positiva e construtivista, ligada à aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida, será um valioso contributo para o crescimento pessoal e profissional, para adquirir ou reciclar conhecimentos, concorrendo para a qualidade na educação.

O papel do supervisor é um papel exigente, que requer a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes que se situam a um nível diferente da mera boa-vontade, ou disponibilidade para o cargo. Pudemos constatar que ser supervisor é uma

tarefa difícil e de grande responsabilidade, daí que a maioria dos autores refiram a necessidade de formação nesta área. Sendo uma das finalidades da supervisão a melhoria da prática docente podemos colocar uma questão pertinente: será que os supervisores possuem sempre este tipo de conhecimentos para acompanhar os professores nas suas práticas?

O supervisor, seja qual for o modelo que utiliza, deve ajudar a contribuir para manter um bom clima relacional, que contribua para a criação de condições adequadas ao desenvolvimento não só profissional, mas também humano, assim como ajudar o professor a desenvolver competências de reflexão, de autoconhecimento e de inovação.

Limitações do trabalho: foram bastante os constrangimentos para a realização deste relatório. Uma das grandes limitações relacionou-se com a falta de tempo, o fato de o ter realizado a par com o desempenho da atividade profissional e porque não deixei de exercer o cargo de coordenação, estando envolvida numa multiplicidade de tarefas a ele inerentes, que condicionaram não raras vezes o tempo a ele dedicado.

Outro obstáculo com o qual me deparei diz respeito à dificuldade em identificar e sintetizar objetivamente o essencial da informação recolhida através de leituras, consultas e pesquisas. No entanto, estas limitações não constituíram impedimento para um esforço acrescido na organização do tempo e na intensificação do ritmo de trabalho.

Sugestão para estudos posteriores: sendo a supervisão pedagógica uma temática complexa e muito ampla, com implicações na qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas justifica-se, em meu entender, mais investigações nesta área. Seguidamente, menciono alguns aspetos, que poderão dar origem a novas investigações, para além dos trabalhos de pesquisa já existentes, sobre esta temática:

- Determinar a influência que conceções e práticas de supervisão exercem sobre as práticas dos professores e dos coordenadores;
- De que modo o modelo de avaliação de desempenho implementado, levou os coordenadores a assumirem de forma mais relevante as suas funções supervisivas?
- De que forma os coordenadores de departamento/grupo efetuam a supervisão, tendo em conta que são responsáveis pela avaliação de um número considerável de docentes?

“Quem ensina aprende ao ensinar, e, quem aprende ensina ao aprender.”

(Paulo Freire, 1996)

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. (1982) Supervisão clínica: um conceito ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 16.
- ALARCÃO, I. (org.) (1996), Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? in Oliveira-Formosinho (org.), A supervisão na formação de professores I: da sala à escola. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina (2ª ed.)
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Edições Almedina.
- ALARCÃO, I. e ROLDÃO, MARIA DO CÉU (2008), *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*, Edições Pedago, Mangualde.
- ALONSO, MYRTES et al. (2002). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez.
- BROWN, M. E RUTHERFORD, D. (1998). Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department. *School Leadership e Management*.
- CAMPOS, B. P. (1986), Formação de Professores centrada na escola e inovação pedagógica. In *As Ciências da Educação e a Formação dos Professores - Comunicações*. Lisboa: GEP/ME.
- CANÁRIO, R. (1991), Formação: transformar dificuldades de aprendizagem em dificuldades de ensino. *Aprender*, nº 13.
- COSME, ARIANA (2009). *A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.

DICIONÁRIO UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, (2003).

FORMOSINHO, JÚLIA (org) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da organização à pessoa*. Porto, Porto Editora.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2010). *Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores*. In J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho (autores). *Formação desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago.

FULLAN, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*, 1ª edição, Porto: Edições Asa

GLICKMAN, C. (1981) *Developmental Supervision: Alternative Approaches for Helping Teachers to improve instruction*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.

GLICKMAN, D. C. (1985). *Supervision of instruction: a development approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon. Inc.

GLICKMAN, D.C. (2002). *Leadership for learning: how to help teachers succeed*. Alexandria: ASCD.

MARCELO, CARLOS, (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

MINED, (2003), *Manual de Apoio à Supervisão*, Maputo, Ministério da Educação.

MOREIRA, M. A. (2009). “*A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*”. In, VIEIRA, F. et.al (Orgs). (2009). “*Pedagogia para a Autonomia: reconstruir a esperança na educação: Atas do Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia*.”

NERICE, G., (1990). *Introdução à supervisão escolar*. 5ª Edição. São Paulo: Atlas

NIVAGARA, DANIEL (2005). *Módulo de Formação em Administração, Gestão e Supervisão Escolar*. Maputo, INSTEC.

NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote: Instituto de Inovação Educacional

NÓVOA, A. (1992): "*A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores*", Lisboa: Educa.

OLIVEIRA, M. L. (2000). *O Papel do Gestor Intermédio na Supervisão Escolar*. In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

RALHA-SIMÕES, H. SC SIMÕES, (1990). *O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica*. In Tavares, J. e Moreira, A. (ed.). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS.

SÁ-CHAVES, IDÁLIA e AMARAL, MARIA JOÃO (2000). *Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário*. In: ALARCÃO, Isabel (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto (Portugal); Porto Editora.

SÁ-CHAVES, IDÁLIA (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

SANTOS, CRISTINA (et al.), (2008), *Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização: reptos à Supervisão Pedagógica*. Porto: ESSE de Paula Frassinetti, Repositório Caderno de Estudos nº 9.

SERGIOVANNI, T. E STARRATT R, (1986). *Supervisão: perspectivas humanas*. 2ª edição. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.

SCHÖN, DONALD, (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

SCHÖN, DONALD. (2000), *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas.

SIMÕES, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: contributo para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto. Edições Asa.

Legislação Consultada

Declaração dos Direitos Humanos, 1948.

Declaração de Salamanca, 1994.

Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 139A/1990, de 28 de abril, O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 105/1997, de 29 de abril, Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 24/1999 de 22 de abril, aprova a primeira alteração do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto Regulamentar n.º 10/1999, de 21 de julho, estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro, regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de janeiro, estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico, assim como os seus efeitos.

Decreto-Lei. nº 20/2005, de 19 de Janeiro, altera o Decreto-Lei nº 35/2003, de 27 de fevereiro.

Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de janeiro, regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 27/2006 de 10 de fevereiro, cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro, sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de maio, estabelece o regime do primeiro concurso de acesso a lugares da categoria de professor titular.

Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro, regulamenta o Estatuto da Carreira Docente, no que se refere ao sistema de avaliação de desempenho docente.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, aprova as alterações introduzidas ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio e estabelece a importância dos departamentos curriculares como principais estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.

Decreto-Lei nº 281/2009, de 12 de outubro, cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, designado por SNIPI.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, altera pela 11ª vez o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139A/1990, de 28 de abril e define, ainda, as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, regulamenta o novo quadro legal da avaliação e da classificação do desempenho do pessoal docente e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

Webgrafia

<http://www.ua.pt>

<http://www.min-edu.pt>

<http://www.educar.no.sapo.pt>

<http://www.ccpfc.uminho.pt>

<http://www.mctes.pt>

<http://www.aspea.org>

<http://www.querqus.pt>

<http://www.uni-lyon1.fr>